



UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA

**“Avaliação da Fluência na Leitura em Crianças com e sem
Necessidades Educativas Especiais: Validação de uma Prova
de Fluência na Leitura para o 2º Ano do 1º C. E. B.”**

Dissertação apresentada na Faculdade de Motricidade Humana
com vista à obtenção do Grau de Mestre em Educação Especial

Orientador:

- Professor Doutor Vítor Manuel Lourenço da Cruz

Júri:

Presidente:

- Professor Doutor David António Rodrigues

Vogais:

- Professor Doutor Jorge Manuel de Melo Serrano

- Professor Doutor Vítor Manuel Lourenço da Cruz

Rui Daniel Silvestre Ferreira

2009

À minha mãe e ao meu pai
que recordo todos os dias com eterna saudade

Agradecimentos

O trabalho aqui apresentado, embora individual, é também o resultado de importantes participações, que de forma mais ou menos directa estiveram sempre comigo, com a sua força, com a sua colaboração, com a sua sabedoria ou simplesmente com a sua presença. Deste modo, queria agradecer a todos, salientando como estas contribuições foram fundamentais e determinantes para a consecução do mesmo.

Ao meu orientador Prof. Doutor Vítor Manuel Lourenço da Cruz, pela sua sabedoria, exemplo, pelo apoio incondicional, empenho e entusiasmo que sempre manifestou pelo tema da dissertação.

A todos os professores do 8º Mestrado em Educação Especial pelos ensinamentos que me fizeram ser melhor ao nível pessoal e profissional.

À minha amiga Dé que me incentivou sempre, pela ajuda e colaboração. Sem ela não teria sido possível pois estive sempre comigo, principalmente nos momentos maus da minha vida, nunca me deixando desistir. Um Obrigado muito especial.

Ao meu irmão sobrinhos, madrinha, prima Leninha e demais familiares pelo apoio e compreensão...

Às minhas colegas da Unidade de Apoio Especializado – Multideficiência Surdo Cegueira Congénita: Zé, Mariana, Dineia, Paula e Fatucha e às colegas das turmas do 2º ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas Padre Bartolomeu de Gusmão sem as quais este projecto não teria sido possível. Obrigado, vocês foram fantásticas.

Às minhas colegas de mestrado, Isabel Oliveira, Inês Coutinho, Miriam Duarte, Sofia Cruz e Vanessa Caldeira pela força...

A todos os meus amigos pelo apoio e incentivo...

À responsável pela biblioteca municipal do Camões secção infantil pelo apoio prestado.

A todas as professoras das turmas do 2º ano e principalmente às crianças envolvidas neste trabalho simplesmente pelo entusiasmo com que participaram.

MUITO OBRIGADO A TODOS!

Resumo

A leitura é uma aprendizagem básica e uma das ferramentas imprescindíveis ao desenvolvimento do ser humano, condicionando inevitavelmente o sucesso da aprendizagem. As dificuldades na leitura impõem constrangimentos que se reflectem ao longo da vida diminuindo perspectivas futuras. Ao fazer avaliações atempadas do desenvolvimento das competências da leitura é possível identificar problemáticas e intervir com sucesso.

O propósito desta investigação foi criar um instrumento que permitisse avaliar a fluência de leitura (precisão, prosódia, velocidade) no final do 2º ano de escolaridade, porque supostamente, a partir deste momento os alunos adquirem uma leitura fluente.

Assim, seleccionados três textos incluídos no Plano Nacional de Leitura realizámos dois estudos. O primeiro estudo com objectivo de escolher o texto com melhores qualidades psicométricas (índice de dificuldade, poder discriminativo, fidelidade, validade externa) e o segundo com finalidade de comparar a fluência de leitura dos alunos com e sem Necessidades Educativas Especiais.

Escolhido o que apresentava as melhores qualidades psicométricas, verificámos pela comparação de resultados que este nos permitia diferenciar alunos com e sem NEE em alguns aspectos que caracterizam a fluência na leitura: precisão (substituições, número de palavras não lidas e de erros); prosódia (nas vírgulas, pontos finais e de interrogação) e velocidade (tempo e índice de velocidade).

Palavras-chave: Fluência, Precisão, Prosódia, Velocidade na Leitura, Avaliação da leitura

Abstract

Reading is a basic learning act and an indispensable tool for human being development, affecting inevitably, in all areas, the success of learning. Difficulties in reading impose constraints that are reflected throughout life, reducing future prospects. Thus, by making assessments of the reading skills development, at the correct moments, in time, one can identify problems and interfere successfully.

The purpose of this research was to create an instrument that would assess the reading fluency (accuracy, prosody, velocity) at the end of the 2nd school year, generally considered as the point where students acquire a reading fluency.

After an initial selection of three texts from the National Reading Plan, two complementary studies were developed. One with the objective of selecting the text with the best psychometric qualities (difficulty index, discriminative capacity, fidelity, external validation) and a second study aiming at comparing the reading fluency of students with and without Special Education Needs.

Applying the text selected by its psychometric qualities, we verified by comparing results, that it enabled the differentiation of students with or without Special Educational Needs in some of the characteristic aspects of reading fluency: accuracy (substitutions, number of words not read and mistakes), prosody (in commas, periods and question marks) and velocity (time and velocity indexes).

Keywords: Fluency, Accuracy, Prosody, Reading speed, Reading Evaluation.

ÍNDICE

Páginas

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Índice	iv
Lista de Tabelas	vii
Lista de Figuras	ix
Lista de Gráficos	x
Lista de Anexos	xi
Introdução	1
Primeira Parte – Enquadramento teórico	8
1. A Leitura	9
1.1. Ler ... um Processo Mágico	13
1.2. Requisitos da Leitura	15
1.3. Síntese	19
2. Leitura e Linguagem	20
2.1. Hierarquia da Linguagem	22
2.2. Linguagem Interior	24
2.3. Linguagem auditiva ou falada – Compreensão e Fala	24
2.4. Linguagem visual ou escrita – Leitura e Escrita	25
2.5. Síntese	26
3. Componentes e Blocos implicados na Leitura	27
3.1. Componentes da Leitura	29
3.1.1. Descodificação (módulo perceptivo/módulo léxico)	29
3.1.2. Compreensão (módulo sintático/módulo semântico)	33
3.2. Blocos implicados na Leitura	35
3.2.1. Consciência Fonológica e Domínio do Princípio Alfabético	36
3.2.2. Fluência na Leitura	39
3.2.2.1. Precisão	41
3.2.2.2. Automatização	42
3.2.2.3. Prosódia	43
3.2.3. Vocabulário e Compreensão de frases e textos	45
3.3. Síntese	47
4. Modelos de Leitura	49
4.1. Modelos Ascendentes	51

4.2. Modelos Descendentes	53
4.3. Modelos Interactivos	55
4.4. Modelos Interactivos Compensatórios	56
4.5. Síntese	61
5. Modelos de Aprendizagem da Leitura	64
5.1. Modelo Perfetti	65
5.2. Modelo de Marsh, Friedman, Welsh & Desberg	67
5.3. Modelo Frith	68
5.4. Modelo Ehri	69
5.5. Modelo Chall	70
5.6. Modelo Spear- Swerling & Sternberg	71
5.7. Síntese	73
6. Métodos de Ensino da Leitura	74
6.1. Método Sintético ou Fonético	76
6.2. Método Global ou Analítico	77
6.3. Método Misto	77
6.4. Síntese	78
7. Intervenção para o Desenvolvimento da Fluência na Leitura	80
7.1. Instruções para Promoção da Fluência na Leitura	82
7.2. Desenvolvimento da Fluência e a Leitura Oral	84
7.3. Desenvolvimento da Fluência e a Leitura Silenciosa	88
7.4. Síntese	90
8. Dificuldades na Aprendizagem da Leitura	93
8.1. Dificuldades Gerais na Aprendizagem da Leitura	96
8.2. Dificuldades Específicas na Aprendizagem da Leitura	98
8.2.1. Classificação das Dislexias com base no momento do surgimento	101
8.2.1.1. Dislexia adquirida ou traumática	102
8.2.1.2. Dislexia adquirida periférica	103
8.2.1.3. Dislexia adquirida central	103
8.2.1.4. Dislexia de desenvolvimento ou evolutiva	104
8.2.2. Classificação das Dislexias com base na etiologia	105
8.2.3. Comportamentos de Leitura alterados na Dislexia	108
8.2.3.1. Dificuldades ao nível da decodificação	109
8.2.3.2. Dificuldades ao nível da compreensão	111
8.2.3.3. Dificuldades ao nível das componentes da leitura	112
8.3. Síntese	112

9. Avaliação da Leitura	115
9.1. Avaliação da Consciência Fonológica	117
9.2. Avaliação do Domínio do Princípio Alfabético	118
9.3. Avaliação da Fluência na Leitura	119
9.3.1. Avaliação da precisão	121
9.3.2. Avaliação da automatização	121
9.3.3. Avaliação da prosódia	122
9.4. Avaliação do Vocabulário	122
9.5. Avaliação da Compreensão de frases e textos	124
9.6. Síntese	126
Segunda Parte – Estudo Empírico	129
1. Introdução	130
2. Metodologia	132
2.1. Objectivos	132
2.1.1. Amostra	132
2.2 Design do estudo	136
2.3. Instrumentos	138
2.3.1. Instrumentos para recolha inicial de dados	138
2.3.2. Instrumentos de avaliação da fluência na leitura	141
2.4. Procedimentos da recolha de dados	146
3. Características Psicométricas dos textos	152
3.1. Índice de Dificuldade	152
3.2. Poder Discriminativo ou Validade Interna	156
3.3. Fidelidade	159
3.4. Validade Empírica ou Externa	160
3.5. Conclusão sobre as características Psicométricas dos textos	161
4. Estudo da Fluência na Leitura do texto 3 – “O Homem das barbas”	163
4.1. Precisão	163
4.2. Prosódia	170
4.3. Velocidade	174
4.4. Discussão de dados	175
Reflexões Finais	177
Referencias Bibliográficas	192
Anexos	202

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxonomia de erros proposta por Casas (1988)	109
Tabela 2 - Normas de fluência na leitura oral	120
Tabela 3 – Caracterização da Amostra	133
Tabela 4 – Percentagem de incidência de Apoios Educativos	133
Tabela 5 – Distribuição dos alunos em função dos Apoios Educativos	133
Tabela 6 – Distribuição dos alunos em função da idade em meses	134
Tabela 7 – Distribuição dos alunos em função do nível socioeconómico	135
Tabela 8 – Normas em percentil, médias e desvios padrão por níveis etários (anos e meses) (Simões, 2000, p.397) e desempenhos, média e desvio padrão da amostra do Estudo	135
Tabela 9 – Instrumentos e fases do projecto	147
Tabela 10 – Classificação dos Índices de Dificuldade	149
Tabela 11 – Resultados do ID do teste 1	153
Tabela 12 – Resultados do ID do texto 2	153
Tabela 13 – Resultados do ID do texto 3	154
Tabela 14 – Comparação de resultados do ID	155
Tabela 15 – Poder discriminativo texto 1	156
Tabela 16 – Poder discriminativo texto 2	157
Tabela 17 – Poder discriminativo texto 3	157
Tabela 18 – Comparação de resultados Poder Discriminativo dos textos	158
Tabela 19 – Comparação de resultados de Validade Externa	161
Tabela 20 - Resumo das características Psicométricas dos textos	162
Tabela 21 – Palavras Lidas Correctamente (PLC) pelos alunos sem e com NEE .	164
Tabela 22 – Número de erros (Ne) cometidos pelos alunos sem e com NEE	165
Tabela 23 – Substituições (S) cometidas pelos alunos sem e com NEE	166
Tabela 24 – Omissões cometidas pelos alunos sem e com NEE	167
Tabela 25 – Inversões (I) cometidas pelos alunos sem e com NEE	168
Tabela 26 – Adições (A) cometidas pelos alunos sem e com NEE	168
Tabela 27 – Palavras Não Lidas (PNL) pelos alunos sem e com NEE	169
Tabela 28 – Índice de Precisão médio dos alunos sem e com NEE	170
Tabela 29 – Vírgulas respeitada no texto pelos alunos com e sem NEE	171
Tabela 30 – Pontos finais respeitados no texto pelos alunos com e sem NEE	171
Tabela 31 – Dois pontos respeitados no texto pelos alunos com e sem NEE	172
Tabela 32 – Travessões respeitados no texto pelos alunos com e sem NEE	172

Tabela 33 – Pontos de interrogação respeitados no texto pelos alunos sem e com NEE	173
Tabela 34 – Pontos de exclamação respeitados no texto pelos alunos sem e com NEE	173
Tabela 35 – Reticências respeitados no texto pelos alunos sem e com NEE	173
Tabela 36 – Velocidade de leitura do texto dos alunos sem e com NEE	174
Tabela 37 – Índice de Velocidade de leitura dos alunos sem e com NEE	174

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Adaptação do modelo da hierarquia da linguagem de Myklebust, in Fonseca (1984 e 1986)	22
Figura 2 - Adaptação do modelo em cascata da hierarquia da linguagem, in Fonseca (1984)	23
Figura 3 - As três faces da linguagem, in Heaton & Winterson (1996)	23
Figura 4 - Relação entre as três faces da linguagem, in Heaton & Winterson(1996)	23
Figura 5 - Modelo ascendente de Gough, (1972, in. Samuels <i>et al.</i> , (1984, p.193, in. Martins, 1996, p.29)	51
Figura 6 – Modelo descendente de Goodman (1970, in. Zagar 1992, p.18, in. Martins, 1996, p.34)	53
Figura 7 – Modelo interactivo de Rumelhart in. Samuels <i>et al.</i> (1984,p.211, in Martins,1996, p.36)	55
Figura 8 – Modelo interactivo de Ellis (Ellis, 1989, p.44, in. Martins , 1996, p.39);	58

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Análise do Índice de Dificuldade dos itens do texto 1	152
Gráfico 2 – Análise do Índice de Dificuldade dos itens do texto 2	153
Gráfico 3 – Análise do Índice de Dificuldade dos itens do texto 3	154
Gráfico 4 – Comparação de resultados do ID dos textos	155
Gráfico 5 – Comparação de resultados do PD dos textos	158
Gráfico 6 – Dados da estatística descritiva das Palavras Lidas Correctamente (PLC) pelos alunos sem e com NEE	163
Gráfico 7 – Dados da estatística descritiva da percentagem de Número de Erros (Ne) pelos alunos sem e com NEE	164
Gráfico 8 – Dados da estatística descritiva da percentagem de Substituições cometidas pelos alunos sem e com NEE	165
Gráfico 9 – Dados da estatística descritiva da percentagem de Omissões (O) pelos alunos sem e com NEE	166
Gráfico 10 – Dados da estatística descritiva da percentagem de Inversões (I) cometidas pelos alunos sem e com NEE	167
Gráfico 11 – Dados da estatística descritiva das percentagem de Adições (A) cometidas pelos alunos sem e com NEE	168
Gráfico 12 – Dados da estatística descritiva da percentagem Palavras Não lidas (PNL) pelos alunos sem e com NEE	169

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Output – Frequência dos alunos em função das Necessidades Educativas Especiais

Anexo 2 – Output – Distribuição dos alunos em função da idade em meses

Anexo 3 – Output – Distribuição dos alunos em função do nível socioeconómico, determinado através da Classificação Social Internacional de Graffar

Anexo 4 – Output – Distribuição dos alunos em função do factor g de inteligência, avaliada pelas Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Raven, 1981)

Anexo 5 – Questionário de caracterização socioeconómica familiar da criança

Anexo 6 – Folha de registo dos resultados da aplicação das Matrizes Progressiva Coloridas – Série A, B, B, - J. C. Raven

Anexo 7 – Questionário aos professores

Anexo 8 – Texto 1 – “Domingo de manhã”

Anexo 9 – Texto 2 – “A menina verde”

Anexo 10 – Texto 3 – “O Homem das barbas”

Anexo 11 – Folha de registo do desempenho na leitura (precisão, prosódia, tempo de leitura) dos textos 1, 2, e 3

Anexo 12 – Protocolo de aplicação da prova de avaliação da fluência na leitura

Anexo 13 – Protocolo de preenchimento da grelha de registo da avaliação de desempenho na leitura

Anexo 14 – Questionário de Validação Externa

Anexo 15 – Estatística descritiva do texto 1 – Índice de Dificuldade; Poder Discriminativo; Alpha Cronbach; Validade Externa

Anexo 16 – Estatística descritiva do texto 2 – Índice de Dificuldade; Poder Discriminativo; Alpha Cronbach; Validade Externa

Anexo 17 – Estatística descritiva do texto 3 – Índice de Dificuldade; Poder Discriminativo; Alpha Cronbach; Validade Externa

Anexo 18 – Output – Estatística descritiva relativa ao Poder Discriminativo e Alpha Cronbach do texto 1

Anexo 19 – Output – Estatística descritiva relativa ao Poder Discriminativo e Alpha Cronbach do texto 2

Anexo 20 – Output – Estatística descritiva relativa ao Poder Discriminativo e Alpha Cronbach do texto 3

Anexo 21 – Pedido de autorização para realização de investigação de Mestrado

Introdução

Na sociedade actual a escola assume um papel de importância crescente. Cada vez mais lhe são atribuídas novas funções e responsabilidades. À escola são solicitadas respostas para os novos desafios que a sociedade impõe, espera-se que prepare as crianças para a sua vida futura, que substitua a família, que transmita afectos, que equilibre distúrbios psicológicos e afectivos, que desvaneça diferenças sociais, estas e outras questões para as quais nem a própria sociedade encontra respostas.

Perante tão grande diversidade e tantas exigências é por vezes esquecido o papel da escola, que é dotar os alunos de ferramentas que os tornem competentes para a sua vida profissional futura, seja qual for a sua área de trabalho. No entanto, esta não deverá ser uma visão restritiva da escola, uma vez que ser uma mera transmissora de conhecimentos não se enquadra nos desafios de uma sociedade em constante mudança. Cabe aos agentes educativos adquirir uma óptica diferente sobre os conhecimentos e práticas pedagógicas a utilizar assumindo-se como facilitadores de aprendizagens.

Assim, perante uma perspectiva que simultaneamente sofre reivindicações para a utilização de novas formas de educar e de pressões avaliativas por parte do estado, os professores deverão recorrer a estratégias originais e desenvolver práticas pedagógicas que possam estar de acordo com todas as exigências que a sociedade e a tutela lhes impõem.

Nos últimos anos novos desafios têm surgido, salientamos, no entanto um aspecto que merece a atenção particular dos agentes educativos que é o caso das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), pois o seu número tende a crescer de uma forma bastante significativa. Este é um aspecto que não pode ser descurado, porque levanta várias questões, uma delas é uma nova visão da escola. Uma escola que deverá deixar de ser vista como uma mera transmissora de conhecimentos, para passar a ser uma escola onde as oportunidades podem e devem ser iguais para todos. Assim, é necessário que sejam quebradas barreiras e exista uma mudança de atitudes.

Este novo conceito de escola *“rompe com o modelo instrutivo e transmissor, com as escolas tradicionais onde as crianças diferentes não encontram as condições mínimas*

para o seu progresso” (Jímenez, 1997a, p.21) e abre portas para uma escola inclusiva em que é possível encontrar repostas para todos “sem prejudicar os outros, mas muito pelo contrário, beneficiando todos os alunos em geral, por tudo o que traz de mudança e renovação e pelos novos recursos e serviços com que podem contar” (Jímenez, 1997a, p.21).

Para Wedell (1983) o conceito de NEE diz respeito “ao desfasamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função da idade cronológica” (1983, *in* Bairrão et al., 1998, p. 23). O mesmo autor menciona que o primeiro objectivo da educação especial deve ser a identificação das NEE.

Segundo o Warnock Report (1978) podemos dividir as modalidades de acção destinadas às crianças em idades escolar que não atingem os objectivos escolares, em três categorias de NEE:

- A necessidade de se encontrar meios específicos de acesso ao currículo;
- A necessidade de ser facultado a determinadas crianças/alunos um currículo especial ou modificado;
- A necessidade de dar uma particular atenção ao ambiente educativo em que decorre o processo de ensino-aprendizagem.

Por seu lado a Declaração de Salamanca, aprovada em Junho de 1994 pelos representantes de 92 governos, entre os quais Portugal, e 25 organizações internacionais, constitui uma referência incontornável no percurso de uma escola inclusiva. Esta Declaração situa a questão dos direitos das crianças e jovens com NEE no contexto mais vasto dos direitos do homem e, por isso refere a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a Conferencia Mundial sobre Educação para Todos e as Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência. Acordou-se em Salamanca que as escolas devem ajustar-se “ a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras.”

A classificação das NEE e a sua distribuição pela população não é linear e compreende mais tipos classificativos, nomeadamente, Dificuldades de Aprendizagem, Problemas de Comportamento, Problemas de Comunicação, Deficiência Intelectual e outros. Perante tão grande abrangência é fundamental que todas estas questões não sejam esquecidas e sejam tomadas em consideração.

Dentro desta linha e tendo em conta que as primeiras competências escolares se adquirem no 1º ciclo do ensino básico, cabe aos professores deste nível de ensino desenvolver capacidades consideradas fundamentais para a vida escolar e em sociedade e que estas possam ser usufruídas por todos os alunos.

No currículo da educação básica um dos objectivos é desenvolver nas crianças o conhecimento da língua, que lhes permite ampliar, entre outras, a competência de leitura. Esta tem um lugar de destaque, para que as crianças de hoje se tornem amanhã leitores fluentes e críticos.

A leitura assume portanto, um papel de grande destaque uma vez que o seu domínio é essencial para o acesso aos saberes e às situações gerais do quotidiano. Dominando a competência de leitura é possível ter acesso a todos os conteúdos curriculares e extra curriculares, dotando assim as nossas crianças de instrumentos que lhes permitirão tornarem-se cidadãos competentes interactivos e com sentido crítico.

A leitura é um instrumento imprescindível à vida em sociedade. O sucesso escolar, profissional, promoção social, assim como a emancipação do indivíduo enquanto cidadão, dependem em grande parte, da capacidade de leitura.

A competência de ler tem um papel preponderante na sociedade de hoje, facilitando o acesso à cultura e ao conhecimento (Cruz, 1999).

Alguns autores referem que a leitura, ao apresentar-se como um instrumento válido, que possibilita a melhoria do sistema linguístico e comunicativo do indivíduo, facilita o acesso a outras aprendizagens (Citoler, 1996; Cruz, 1999).

A leitura não se adquire de forma espontânea, necessita de uma aprendizagem estruturada, sistematizada e dirigida, ao contrário de outras áreas de desenvolvimento que são adquiridas espontaneamente (Silva, 2003). Esta é uma área de aprendizagem que não se limita ao domínio de correspondência grafema-fonema, desenvolvendo-se sim ao longo de toda a vida (Sim-Sim, 1998).

A sua importância e complexidade explica a razão porque a leitura constitui um intensivo campo de investigação, associado à procura da compreensão científica e multidisciplinar do acto de ler e do acto de ensinar a ler (Viana, 2002).

Nas últimas décadas a investigação sobre a aprendizagem da leitura tem sido bastante enriquecedora, existindo bastantes publicações sobre o tema. De uma forma

geral, os vários autores são unânimes em considerarem a existência de duas componentes na leitura: a descodificação e a compreensão.

A descodificação da leitura consiste na transformação dos grafemas em fonemas, identificando-se e reconhecendo-se as palavras utilizadas na comunicação entre indivíduos. Neste tipo de leitura, a performance máxima é atingida quando a criança consegue automatizar a leitura, não necessitando de recorrer à soletração para ler, isto é, ver as palavras escritas e lê-las. Posterior à descodificação das palavras e diferente nas suas características e objectivos, a compreensão na leitura permite ler palavras, frases e textos, dando-lhes significado, interpretando-os e permitindo utilizar a mensagem para construir e adquirir conhecimentos (Chall, Jacobs, & Baldwin, 1990).

Fazendo a ponte entre a descodificação e a compreensão situa-se a fluência na leitura. No *Literacy Dictionary* a fluência é definida como a capacidade de reconhecimento de palavras que leva à compreensão. Para o National Reading Panel (2000, p. 3-1) fluência é "a capacidade de ler um texto rapidamente, com precisão e com expressão adequada".

Tendo em conta que não existem provas que avaliem a fluência de leitura dos alunos no final do 2º ano de escolaridade, em que supostamente esta aptidão é dominada, surge a necessidade de construir um instrumento, que possibilite aferir a referida competência.

Assim, pelo facto de a leitura assumir um papel preponderante, de grande pertinência e importância na sociedade, o nosso estudo teve como objectivo a construção de uma prova de avaliação da leitura que melhor sirva a caracterização individual de cada criança. Medindo a fluência de leitura e possibilitando a tipificação dos erros, o referido instrumento permite uma diferenciação individual, facilitando assim futuras intervenções pedagógicas.

Com a intenção de atingir o objectivo a que nos propusemos, o nosso trabalho tem a preocupação de responder a algumas questões essenciais:

1. O que é fundamental para aprendermos a ler?
2. Quais as dificuldades relacionadas com a leitura?
3. O que é essencial para avaliar a fluência na leitura?

Deste modo, fazendo uma breve descrição do nosso trabalho, podemos dizer que este consta de duas partes distintas, mas complementares, as quais estão organizadas

com a finalidade de construir uma prova de avaliação da fluência na leitura, designadamente compreender processos, métodos e intervenções subjacentes a esta e problemáticas relacionadas, bem como formas de avaliar.

A Primeira Parte, de cariz teórico, é constituída por nove capítulos. Ao longo desta Primeira Parte tentamos reflectir sobre as três questões, designadamente “O que é fundamental para aprendermos a ler?”, “Quais as dificuldades relacionadas com a leitura?” e “Como avaliar a fluência na leitura?”.

A Segunda Parte corresponde ao estudo empírico, compreende quatro capítulos e é fundamental ao cumprimento do objectivo da nossa investigação.

No primeiro capítulo da Primeira Parte apresentamos o conceito de *Leitura*, onde respondemos à pergunta «o que é ler», referindo os processos que lhes estão inerentes. Neste capítulo damos também especial atenção as principais funções e objectivos da leitura e referimos as premissas sobre as quais assentam a sua aprendizagem.

O segundo capítulo designado por *Leitura e Linguagem* refere-se à importância da linguagem na compreensão do processo de leitura, onde fazemos uma breve abordagem à hierarquia da linguagem, no sentido de melhor percebermos o surgimento e o seu funcionamento. Neste capítulo apresentamos os três modelos da hierarquia da linguagem e fazemos referência aos quatro níveis de linguagem: interior, auditiva ou falada (nível receptivo – compreensão e nível expressivo – fala), visual (nível receptivo – leitura e nível expressivo – escrita) e quantitativa.

No terceiro capítulo, fazemos referência às *Componentes e Blocos implicados na Leitura*. Em primeiro lugar abordamos as duas componentes inerentes à leitura e módulos implicados nomeadamente, a descodificação, processos de nível inferior (módulos perceptivo e léxico) e a compreensão, processos de nível superior (módulos sintáctico e semântico). Em seguida apresentamos os três blocos implicados na leitura, a saber consciência fonológica, domínio do princípio alfabético, fluência na leitura, vocabulário e compreensão de frases e textos. Durante este capítulo damos especial atenção à fluência designadamente aos aspectos que a caracterizam, precisão, automatização e prosódia.

De seguida, no quarto capítulo procuramos fazer uma revisão dos vários *Modelos de Leitura*, os quais conseguimos distinguir pelo modo como os processos cognitivos implicados na leitura se relacionam entre si e pela disposição temporal dos processos

cognitivos implicados na mesma. Assim, apresentamos sucintamente quatro modelos: os modelos de processamento ascendentes ou de baixo para cima (bottom-up), os modelos descendentes ou de cima para baixo (top-down), os modelos interactivos, e os modelos interactivos compensatórios.

No quinto capítulo abordamos *Os Modelos de Aprendizagem da Leitura* apresentando as posições de alguns autores, uns que sugerem que o desenvolvimento da aprendizagem da leitura é de natureza contínua e outros, que esta se realiza por etapas. Durante este capítulo e para melhor compreender os processos de leitura, abordamos os modelos que fazem referência às transformações que se produzem desde os estádios iniciais de aquisição da leitura até aos estádios de uma leitura fluente.

No seguimento dos dois capítulos anteriores, o sexto capítulo analisa os *Métodos de Ensino da Leitura*, os quais são apresentados segundo as teorias relacionadas com o modo como as crianças aprendem a ler: os métodos globais ou analíticos, os métodos fónicos ou sintéticos e ainda os métodos mistos, isto é, aqueles que combinam os melhores aspectos de cada um dos anteriores, planeando e organizando as instruções mais efectivas para a criança.

No sétimo capítulo, *Intervenção para o desenvolvimento da Leitura*, apresentamos estratégias para a promoção da fluência na leitura nomeadamente, leitura oral, leituras repetidas e leituras silenciosas, nas quais salientamos os procedimentos para a promoção da fluência na leitura.

O oitavo capítulo refere-se às *Dificuldades da Leitura*, o qual as divide em *dificuldades gerais na aprendizagem da leitura* e em *dificuldades específicas na aprendizagem da leitura ou dislexias*. Neste capítulo damos especial atenção às *dificuldades específicas na aprendizagem da leitura ou dislexia*, apresentando a sua *classificação com base no surgimento* designadamente, a dislexia adquirida ou traumática, periférica e a adquirida central. Apresentamos também a sua classificação com base etiologia, para em seguida fazermos referência aos comportamentos alterados na dislexia, isto é, dificuldades ao nível da descodificação, da compreensão e das componentes da leitura.

No nono e último capítulo da Primeira Parte fazemos referência à *Avaliação da Leitura*, designadamente a avaliação das suas componentes e blocos implicados. Durante esta abordagem fazemos alusão às três dimensões empíricas na leitura que lhe estão

inerentes: decodificação, fluência e compreensão. Inicialmente fazemos referência à avaliação da consciência fonológica e domínio do princípio alfabético. Depois, com especial ênfase, a avaliação da fluência na leitura nos aspectos que a caracterizam: precisão, automatização e prosódia. Por último abordamos a avaliação do vocabulário e da compreensão de frases e textos.

No que se refere à Segunda Parte da nossa investigação, esta é constituída por quatro capítulos, dos quais os últimos dois dizem respeito à investigação propriamente dita, onde fazemos a análise e discussão de resultados.

O primeiro capítulo da Segunda Parte é a *Introdução* à investigação por nós desenvolvida, e nele apresentamos o problema e os objectivos da mesma.

Assim, o segundo capítulo da Segunda Parte refere-se à *Metodologia*, onde caracterizamos a amostra, apresentamos o design do estudo, os instrumentos utilizados e os procedimentos da recolha de dados.

O terceiro capítulo diz respeito às *Características Psicométricas dos textos* e tem como objectivo procurar perceber qual dos três textos inseridos no Plano Nacional de Leitura (PNL) apresenta melhores características psicométricas.

O último capítulo da Segunda Parte diz respeito ao *Estudo da Fluência na Leitura do texto 3 – “O Homem das barbas”* e nele procuramos verificar a capacidade de diferenciar alunos com e sem NEE.

Tendo começado o presente trabalho com a *Introdução*, finalizamos o mesmo com as *Conclusões*, que se referem tanto ao *Estudo Teórico* como ao *Estudo Empírico* efectuado. Por último, é ainda possível encontrar as *Referências Bibliográficas* e os *Anexos* referentes ao trabalho por nós realizado.

1. A Leitura

A leitura é uma aprendizagem que se inicia, não nos bancos da escola, mas sim muito antes, desde os primeiros dias de vida. Podemos dizer que ler a uma criança, ou mesmo a um bebé ainda em gestação, ainda que sem confirmação científica é um benefício. Ler, ou ouvir ler é importante desde a mais tenra idade, alarga horizontes e alimenta o espírito. Quem lê, vê mais longe, sonha mais, decide melhor e escreve melhor. São poucas as situações da nossa vida que não beneficiem com mais e melhores leituras (Ceia, 2004 *in* Santo, 2007).

Mas afinal, o que é «saber ler?». Não existe uma definição consensual entre investigadores, no entanto, todos consideram que «ler» é um processo linguístico complexo e pluridimensional (Santos, 2000).

Ao longo do séc. XX o conceito de leitura sofreu várias alterações inerentes às modificações e transformações registadas na sociedade. Os avanços das áreas científica e tecnológica, a competitividade e novos desafios profissionais, de uma sociedade que se renova quase diariamente, levaram a reformulação do conceito de leitura, quer por parte dos estudiosos, quer por parte das entidades políticas (Santos, 2000).

No início do séc. XXI o conceito de ler aparece ligado à capacidade que o indivíduo possui de descodificar a mensagem, compreender o conteúdo, interpretar, analisar e fazer inferências, depois de dominar as técnicas de descodificação gráfica (Santos, 2000).

Na verdade, apesar de parecer simples, o conceito de leitura é complexo na sua dimensão. Há bem pouco tempo este conceito assumia um significado limitado, que remetia apenas para um processo simples de descodificação de símbolos gráficos e a sua correspondência aos respectivos sons (Santos, 2000).

Como já foi referido anteriormente, o rápido avanço a todos os níveis da sociedade levou ao alargamento do conceito do significado do acto de ler e da leitura propriamente dita. Assim, «ler» torna-se um veículo indispensável para o indivíduo que procura o acesso ao saber teórico e prático, que fará dele um ser activo, participante e actuante na sociedade (Rebelo, 1993). Desta forma é fácil perceber que não só o conceito não adquiriu consenso, como tem evoluído ao longo do tempo (Santos, 2000). De seguida faremos uma breve explanação sobre as várias perspectivas e teorias sobre as definições do acto de ler.

Ler significa etimologicamente «colher» e deriva do verbo latino *legere*. Os romanos, ao considerarem a leitura como «o colher de algo», provavelmente daquilo que era escrito por alguém, utilizaram o termo para identificar o acto de ler (Cadório, 2001).

Dada a grandiosidade desta competência e o conjunto de processos biológicos, psicológicos e sociais que lhe estão inerentes, definir «o que é ler?» não é tarefa fácil (Viana & Teixeira, 2002). Assim, apresentar uma única acepção seria limitar o debate de uma realidade tão discutida.

Uma definição que sublinha dois momentos diferentes da leitura, mas que indiscutivelmente se completam é a seguinte: “*Ler supõe decifrar sinais gráficos e abstrair (retirar) deles pensamentos*” (Dicionário Enciclopédico, 1985, pp. 1229-1230).

Face à riqueza desta competência e ao conjunto de processos biológicos, psicológicos e sociais que estão inerentes à conduta humana e, por consequência, ao acto de ler é obrigatório que à pergunta «o que é ler?» surjam diversas respostas (Viana & Teixeira, 2002). Apresentar uma só definição seria limitar a discussão. Assim, apresentaremos algumas citações, traduzidas de Díaz (1997) como exemplos ilustrativos das diferentes perspectivas.

- Ler é compreender (Thorndike, 1917).
- Ler consiste num processo de percepção, interpretação e avaliação do material impresso (Lapp-Flood, 1978).
- Ler é obter sentido do impresso (em sentido construtivo), obter sentido da linguagem escrita (Goodman, 1982).
- O processo de leitura tem que implicar a transacção entre o leitor e o escritor, através do texto (McGinitie, 1982).
- Ler não consiste única e exclusivamente em decifrar um código mas, além disso e fundamentalmente, supõe a compreensão da mensagem que transmite o texto» (Alonso-Matias, 1985).
- A leitura é um processo de efeito cambiante, de carácter dinâmico entre o texto e o leitor. Autor e leitor participam no jogo da fantasia (Iser, 1987).

- Ler é uma actividade cognitiva complexa, mediante a qual o leitor pode atribuir significado a um texto escrito (Solé, 1989).

- A Leitura é um processo altamente complexo. Implica a constante interacção de processos perceptivos, cognitivos e linguísticos que, por sua vez, interagem com a experiência e os conhecimentos prévios do leitor, os objectivos da leitura e as características do texto (Tébar, 1996).

Viana & Teixeira (2002) apresentam também algumas definições propostas por alguns autores e distintas das anteriores:

- *“A leitura envolve apenas a correlação de uma imagem sonora com a correspondente imagem visual”* (Bloomfield, 1958 in Viana & Teixeira, p.11);

- *“Ler é reconstituir um enunciado verbal a partir dos sinais que correspondem às unidades fonéticas da linguagem”* (Lerroy-Boussion, 1968 in Viana & Teixeira, p.11);

- *“O acto de ler é considerado não só como uma actividade que permite aceder ao sentido do texto escrito, mas também como um acto de pensamento e julgamento pessoal.”* (Adler, 1940 in Viana & Teixeira, p.12; Perron-Borelli, 1970 in Viana & Teixeira, p.12; Touyarot, 1971 in Viana & Teixeira, p.12; Thorndike, 1972 in Viana & Teixeira, p.12);

- *“A leitura é uma tarefa de desenvolvimento, que vai desde o reconhecimento da palavra até à intervenção de processos mentais superiores na leitura eficiente. Estes autores vêem a leitura como um processo de comunicação multifacetado que se pode descrever em vários tempos e estádios de desenvolvimento, como um acto visual, um processo perceptivo, e um processo de pensamento”* (Spache & Spache, 1977 in Viana & Teixeira, p.12).

Para Moraes (1997) ler não é uma actividade sensorial, mas sim cognitiva, é portanto uma actividade complexa que implica a conjunção coordenada de competências gerais (conhecimentos gerais, atenção e memória) e competências específicas (capacidade de tratar da informação escrita). Ler especificamente é possuir a capacidade de reconhecer palavras escritas, de identificar a forma ortográfica das mesmas, relacionando-as com o seu significado e pronúncia.

A leitura é um processo complicado que se desenvolve em várias fases e gradualmente. Intuitivamente é a forma como extraímos o significado das palavras escritas. Embora à

partida pudesse parecer fácil, é óbvio que é difícil de explicar e apresentar uma definição consensual da leitura (Rebelo, 1993).

Depois da apresentação das definições e apesar de se perceber que não existe consenso, salientamos porém elementos comuns. O primeiro, que reconhece a leitura como um processo de descodificação dos sinais gráficos e um segundo, o qual se define como objectivo final da leitura, a extracção do sentido. Para Viana & Teixeira (2002) a leitura abarca outras dimensões. Para que um indivíduo se torne leitor é necessário que domine variadas e complexas operações mentais nomeadamente, atitudes, expectativas e comportamentos, bem como, deverá ter desenvolvido competências específicas relacionadas com a linguagem escrita. Assim, e segundo os mesmos autores a definição de leitura deverá ser abrangente de forma a englobar todas as dimensões acima referidas.

Viana & Teixeira (2002, p.13) apresentam-nos as duas definições propostas por Bonboir (1970) e Mialaret (1997) que contemplam em simultâneo estas dimensões. Para *Bonboir (1970)* “*é ser capaz de extrair as inferências autorizadas por um texto e de lhe dar alma; é recriar ou criar o significado de uma mensagem até aí implícita*”. Segundo Mialaret (1997) “*saber ler é ser capaz de transformar uma mensagem escrita numa mensagem sonora segundo leis bem precisas; é compreender o conteúdo de uma mensagem escrita, e de julgar e apreciar o seu valor estético*”.

Em síntese, a leitura é uma actividade psicológica complexa, que resulta da interacção de várias operações, ou seja, do ponto de vista instrumental é uma técnica de decifração, mas de um ponto de vista mais abrangente é também compreender, julgar, apreciar e criar (Viana & Teixeira, 2002).

1.1. Ler... um Processo Mágico.

Ler é uma arte. Depois de se dominar as técnicas de leitura, esta torna-se simples, imediata e não exige esforço aparente (Morais, 1997). Quando se domina a arte da leitura, esta é feita de um modo automático, sem consciência dos meios e processos nela implicados.

Segundo Viana & Teixeira (2002), o processo de leitura pode dividir-se em três fases, a saber: a leitura mecânica, a leitura compreensiva e a leitura crítica. A primeira fase refere-se ao simples decifrar de sinais de forma mecânica, quase automática. Esta será a fase inicial de leitura que apesar de não ser suficiente é imprescindível. A segunda fase, intermédia, implica a captação da mensagem que os sinais traduzem. Por fim, na terceira fase, supostamente o leitor é capaz de ajuizar acerca do que foi lido. Esta é a fase em que se

assume uma posição crítica em relação à leitura realizada e sem a qual o indivíduo seria uma máquina sem iniciativa e pensamento (Rodríguez, 1991). De acordo com o mesmo autor, quando se alcançam e consolidam as três fases adquirem-se meios de compreensão e expressão idóneos para a sua educação integral.

Martins & Niza (1998) apresenta-nos mais pormenorizadamente as principais funções e objectivos da leitura, nomeadamente como forma de obter informações de carácter geral; obter informações concretas; seguir instruções; actividades de prazer e sensibilidade estética; obter novos conhecimentos e rever e analisar trabalhos escritos.

Num primeiro objectivo, a leitura é vista como um meio de obter informação de carácter geral. Neste tipo de leitura o essencial é compreender as características principais de um tema, sem no entanto o aprofundar. É um tipo de leitura onde se privilegia o contexto (imagens, títulos e formatos), para anteciper os conteúdos. Podemos inserir nesta categoria a leitura de um jornal, com o intuito de se conhecer as notícias do dia, a leitura de um folheto informativo ou um anúncio de concurso público.

Num segundo objectivo, a leitura prende-se com a obtenção de informação mais concreta, ou seja, quando se pretende localizar informações precisas, etiquetar e classificar informação. Esta é a leitura que se faz quando se procura no jornal a farmácia de serviço ou um determinado filme, ou ainda quando se procura no dicionário um determinado significado. É uma leitura bastante selectiva, uma vez que se retém a informação que se pretende e se põe de parte a informação não relevante. Neste tipo de leitura é necessária a utilização de critérios de ordenação alfabéticos, temáticos ou numéricos.

O terceiro objectivo relaciona-se com a leitura realizada para seguir instruções. Neste tipo de leitura é frequente a utilização de imagens como complemento da informação, como por exemplo, quando se lê a receita de um bolo, as regras de um jogo ou as instruções de funcionamento de um aparelho. Nesta leitura a compreensão é feita por etapas. A identificação e utilização dos verbos de acção e a consulta da informação controlam a própria acção.

Num quarto objectivo, a leitura é utilizada como uma actividade de prazer e sensibilidade estética. Os objectivos deste tipo de leitura são o exaltar de sentimentos e emoções. É uma leitura de diversão em que o objectivo é a experiencia emocional que se desencadeia, como quando se lê um romance, um conto ou a letra de uma canção. Com esta leitura a capacidade criativa e a sensibilidade estética são desenvolvidas.

Existe também a leitura que se prende com a necessidade de obter novos conhecimentos. Com esta leitura é possível adquirir novos saberes, a partir do estudo de um determinado tema. É uma leitura lenta e repetida, durante a qual o indivíduo se interroga sobre o que lê e estabelece relações sobre os conhecimentos anteriores e os recém-adquiridos, revê termos, realiza sínteses e faz apontamentos pessoais. Incluem-se aqui leituras de artigos temáticos, livros científicos e escolares.

Por fim a leitura que tem como objectivo rever e analisar um determinado trabalho escrito pelo próprio indivíduo. Todos estes objectivos de leitura surgem ao longo da vida pessoal e profissional e todos eles são importantes para a promoção de indivíduos activos e independentes, com regras de cidadania bem implementadas (Santos, 2000).

1.2. Requisitos da Leitura

Alguns autores referem que o acto de ler foi durante muitos anos reduzido à capacidade para discernir formas visuais e sons (Neves & Martins, 2000).

Durante os anos 20 do séc. XX, estudos e investigações apontavam para uma idade ideal para o início da aprendizagem de leitura. Através dos estudos de Gesell (1928, *in* Viana, 2001) percebe-se que esta preparação mental resulta de uma maturação neurológica.

Por volta dos anos 50/60 do mesmo séc. surge o conceito de “prontidão para a leitura”. A partir dos anos 60 aparece o conceito “literacia emergente” que se sobrepõe ao de “prontidão para a leitura”. Deste modo, a criança começa a ter um papel activo no seu processo de aprendizagem, passando de receptor passivo da informação, a agente activo do seu desenvolvimento (Viana, 2001).

Na década de 80 do século passado aparecem novos conceitos sobre a aprendizagem da leitura, que de acordo com Teale e Sulzby (1992, *in* Viana, 2001) assentam em seis premissas:

- O desenvolvimento da competência de literacia começa bem antes da instrução formal;
- Ouvir, falar, ler e escrever desenvolvem-se de uma forma concorrente e relacionada;
- A competência literária desenvolve-se no quotidiano para dar respostas a questões do dia-a-dia;
- As crianças desenvolvem um trabalho cognitivo crítico no aumento desta competência, desde o nascimento até aos 6 anos de idade;

- As crianças aprendem a língua escrita interagindo socialmente com os adultos, em situação de leitura e escrita;
- As crianças atravessam os estádios da construção da literacia de várias maneiras e em diferentes idades.

O conceito de maturação, que no início do século XX era visto apenas numa perspectiva biológica, passa a ser visto como uma maturação psicofísica, uma vez que a componente psíquica é também importante. Deste modo, para que exista uma aprendizagem satisfatória é necessário que os factores intervenientes (motores, psíquicos e afectivos) tenham chegado a um desenvolvimento adequado. No caso específico da leitura é essencial que factores como a linguagem, o nível mental, o desenvolvimento psicomotor, o desenvolvimento perceptivo e os factores emocionais atinjam a maturação (Baroja, Paret & Riesgo, 1993).

Nos dias de hoje, investigações demonstram que a leitura não é um acto perceptivo mas sim cognitivo. Por conseguinte, a facilidade na aprendizagem da leitura está ligada às competências ao nível da linguagem oral. O modelo psicolinguístico é evidenciado em relação ao modelo neuro-perceptivo, uma vez que, para dominar a linguagem escrita é necessário dominar a linguagem oral (Viana, 2002).

Em resumo, percebe-se que as perspectivas sobre este tema foram evoluindo, partindo-se do modelo perceptivo-motor, chega-se às questões mais ligadas à linguagem oral, uma vez que a leitura é uma forma evoluída desta competência.

No que diz respeito aos factores psicomotores, alguns autores expõem a sua implicação no desenvolvimento da aprendizagem da leitura.

Nos anos que antecedem a aprendizagem da leitura existem aquisições psicomotoras que se revelam importantes para uma posterior aprendizagem da mesma. Alguns autores indicam a consciência do corpo e a dominância lateral como aquisições significativas. A consciência corporal é o primeiro passo do processo evolutivo e não depende unicamente do desenvolvimento cognitivo, mas também da percepção formada por sensações visuais, tácteis e quines-tésicas, contribui para a clarificação de conceitos e estabelece a distinção entre o indivíduo e o mundo exterior (Baroja, Paret & Riesgo, 1993).

A dominância lateral está relacionada com a dominância hemisférica cerebral. Um desenvolvimento psicomotor adaptado, com a definição da lateralidade que influencia as aprendizagens escolares em geral e a leitura em particular (Baroja, Paret & Riesgo, 1993).

A percepção espacial e temporal têm também um papel fundamental na aprendizagem da leitura, uma vez que esta segue uma ordenação espaço-temporal, segundo um plano, seguindo uma determinada direcção (esquerda – direita) e uma sucessão temporal de letras e palavras (Baroja, Paret & Riesgo, 1993). Em síntese, a maturidade psicomotora é um factor relevante para a aprendizagem da leitura.

Salientam-se em seguida, alguns aspectos do desenvolvimento cognitivo e as implicações deste na aprendizagem da leitura. Fonseca (1984) indica que a aprendizagem da leitura não deve ser separada do desenvolvimento intelectual e cognitivo da criança.

Relacionando os factores cognitivos com a aprendizagem em geral e com a leitura em particular, Downing (1979 *in* Viana, 2001) refere que as aprendizagens passam por três fases: cognoscitiva, domínio e automatização.

Numa fase inicial de aprendizagem da leitura a criança passa por uma fase de confusão cognitiva, para tomar conhecimento das técnicas de decodificação das palavras é necessário que esta confusão seja ultrapassada (Neves & Martins, 2000).

Relativamente ao desenvolvimento perceptivo, vários autores referem que está implicado na aprendizagem da leitura. Nas idades que antecedem a esta aprendizagem a percepção é caracterizada por uma falta de detalhes, no entanto a criança vai começando a distinguir cores, formas, sons e adquire melhores desempenhos em distinções mais complexas. Mas a leitura não tem por base apenas o reconhecimento de formas no espaço, estão implicados processos de generalização e abstracção, havendo assim a intervenção de um elemento intelectual (Baroja, Paret & Riesgo, 1993).

Para Vega (1994) quanto mais organizado se encontra o sistema cognitivo de uma criança, mais facilmente esta poderá assimilar a aprendizagem da leitura. Assim, este autor salienta: a memória operativa para compreensão de frases compridas; a memória conceptual para o sistema semântico, pois quantos mais significados o indivíduo armazenar, mais facilmente estabelecerá representações para as palavras que lê. Por fim, o vocabulário e um nível alargado deste requisito facilitarão ao leitor a tarefa de compreensão. Em síntese, o sucesso da aprendizagem da leitura depende do desenvolvimento das funções cognitivas.

A leitura implica também o desenvolvimento de aptidões linguísticas e metalinguísticas relevantes. Para ler é necessário que antes se tenha adquirido a linguagem oral, pois sem este requisito não se pode aprender que cada som corresponde a um sinal gráfico que o representa. A leitura é para a criança a conquista de uma segunda linguagem, mais difícil e

que exige mais esforço do que a linguagem oral. A leitura é um processo simbólico de 2º grau e é condicionado pela linguagem oral que é um processo simbólico do 1º grau (Baroja, Paret & Riesgo, 1993).

A consciência metalinguística é definida como a capacidade de reflectir acerca das propriedades da linguagem, seleccionar, avaliar, rever e rejeitar conscientemente o que é desadequado numa situação e manipular unidades como a palavra, o fonema e a frase (Mendes & Martins, 1986).

Ao longo do desenvolvimento, a criança adquire não só uma imagem, como também, o conhecimento sobre ela. A imagem é um instrumento para a criança pensar e falar sobre a escrita. Depois de ter compreendido que a escrita é também uma linguagem, a fala passa a ser não só um instrumento como um objecto de análise (Mendes & Martins, 1986).

É importante que a criança domine os conceitos necessários para relacionar a fala e a escrita. Conceitos como a palavra, a sílaba e o fonema exigem competências elevadas de reflexão metalinguística (Neves & Martins, 2000).

No início da aprendizagem da leitura é importante que a criança tome consciência da estrutura fonémica da linguagem, ou seja, da segmentação das palavras em unidades mais pequenas que revelam ausência de significado e que se podem combinar entre si (fonemas). Por conseguinte, se as crianças não entenderem que as palavras são compostas por séries ordenadas de fonemas, o alfabeto não terá sentido, havendo assim dificuldades em adquirir esta competência, isto é, o domínio do princípio alfabético (Citoler & Sanz, 1997).

Os estudos em psicolinguística demonstram a importância da consciência metalinguística na aprendizagem da leitura, esta aptidão desenvolve um conjunto de habilidades que permitem à criança focalizar a atenção sobre a linguagem e reflectir acerca da sua natureza, estruturas e funções, isto é, a habilidade de ver a linguagem como um objecto (Santos, 2000).

Para aprender a ler e a escrever é necessário que um leitor principiante faça a correspondência grafema-fonema. Esta ideia é reforçada por Demont (1997) que sugere que as competências metalinguísticas se relacionam com a aprendizagem eficaz da leitura.

1.3. Síntese

Resumindo, a capacidade de ler disponibiliza ao ser humano a possibilidade de perceber, melhorar o mundo que o rodeia, alargar horizontes, privilegiando o acesso ao saber e motivando a conquista de autonomia. Ler é portanto, um processo dinâmico, porém sempre inacabado, devendo ser considerado como um instrumento precioso e indispensável (Santos, 2000). Ao longo deste capítulo fizemos também uma abordagem ao enquadramento histórico dos requisitos da leitura.

Assim, a aprendizagem da leitura é um processo complexo e exige várias habilidades cognitivas, sendo a habilidade metalinguística das principais (Demont, 1997).

De um modo resumido, Carol (1987, *in* Viana, 2002) salienta que para a aprendizagem da leitura é importante:

- Adquirir e dominar o idioma no qual se vai aprender a ler;
- Aprender a seccionar as palavras faladas nos sons que as constituem;
- Reconhecer e diferenciar as letras do alfabeto nas suas várias formas de apresentação;
- Ganhar e desenvolver a noção de esquerda e direita não só na palavra isolada como também no texto;
- Reconhecer que existe a correspondência grafema-fonema, usá-la no reconhecimento de palavras que já conhece pela linguagem oral e na pronúncia de palavras não familiares;
- Aprender a reconhecer a palavra escrita através de estratégias convenientes, como a configuração, as letras, os sons, o significado e o contexto;
- Aprender que as palavras escritas podem ser transformadas em equivalentes sonoras;
- Aprender a reflectir acerca do que lê

Assim, para melhor conseguirmos perceber a origem da leitura e as dificuldades de aprendizagem que lhe são inerentes, é indispensável procurarmos saber mais sobre o fundamento em que assenta e do qual faz parte, ou seja, a linguagem. Abordaremos de seguida a hierarquia da linguagem, com especial ênfase para a leitura (linguagem visual ou escrita), como parte integrante desta, assim como os processos psicológicos nela envolvidos.

2. Leitura e Linguagem

Falar, ouvir, ler e escrever são actividades da linguagem. A leitura é considerada um sistema simbólico, que assenta na linguagem falada, que por sua vez evolui da linguagem interior. Para percebermos a importância da linguagem na compreensão do processo de leitura e sendo a leitura parte integrante do sistema geral da linguagem adquirida pelos humanos, será então conveniente analisar a linguagem e a sua hierarquia. Seguidamente iremos abordar os níveis de linguagem, dando especial enfoque à linguagem visual nível receptivo - leitura.

Através de uma breve reflexão sobre os mecanismos de leitura é possível concluir:

“Ler é um processo de receber linguagem. É um processo psicolinguístico, pois parte de uma representação linguística superficial, codificada por um escritor, e termina num significado, que o leitor constrói. Existe portanto, ao ler, uma interacção essencial entre linguagem e pensamento. Quem escreve codifica pensamentos em linguagem e quem lê descodifica linguagem em pensamentos.” (Gollash, 1982, in Rebelo, 1993, pp. 15-16).

Assim, é fácil entendermos que a leitura tem uma base psicolinguística e *“para se perceber como actua a leitura deve compreender-se como age a linguagem”* (Gollash, 1982, in Rebelo, 1993, p.16).

As ciências que mais têm contribuído para o desenvolvimento da linguagem são a linguística, que estuda a formação, estrutura e evolução das línguas e a psicolinguística que combina a linguística com a psicologia. Esta última foca essencialmente os processos psicológicos evolutivos na aquisição, desenvolvimento e na utilização da linguagem.

Os estudos desenvolvidos com base nestas ciências têm muita importância para leitura, a sua compreensão, promoção de métodos e meios de ensino, bem como, os processos de aprendizagem.

Através dos estudos psicolinguísticos chegamos a conclusões como: *“linguagem não é uma associação de palavras”; “lidar com o sistema ou com a estrutura das sequências da linguagem é vital para o êxito da leitura”; “descodificar é mais do que ler, é compreender a mensagem ou descodifica-la; ler sem compreender a mensagem é passar de um para outro código, isto é, do escrito para o oral; descodificar deve mover o utilizador da linguagem, desta para o significado”* (Gollash, 1982, in Rebelo, 1993, pp. 16-17). Através destas

conclusões, compreendemos a importância e implicações da linguagem no ensino e na aprendizagem da leitura. Os estudos que revelam perturbação na aquisição e desenvolvimento da linguagem são importantes para perceber a relação da leitura com a linguagem.

Vários investigadores quer da área da psicolinguística, quer da área das dificuldades de aprendizagem, são unânimes ao considerar que existem relações entre as competências da linguagem e as capacidades de leitura. Apesar das competências básicas da linguagem serem adquiridas mais cedo e as capacidades de leitura serem fruto de aprendizagens escolares, acaba por existir um forte elo entre elas. Assim, quando as competências de linguagem estão bem desenvolvidas mais facilmente serão adquiridas competências de leitura (Rebelo, 1993).

2.1. Hierarquia da Linguagem

A leitura, a escrita e a aritmética são partes de uma capacidade mais hierarquizada que é a linguagem, atributo da espécie humana, que mais nenhum outro ser domina. Uma vez que a linguagem faz parte exclusivamente dos seres humanos, desde que eles existem e está presente nos bebés mesmo quando estes ainda não desenvolveram a fala, podemos dizer que é geneticamente condicionada e tem presença filogenética e ontogenética (Rebelo, 1993; Heaton & Winterson, 1996; Lerner, 2003).

Assim, iremos fazer uma breve abordagem à hierarquia da linguagem, no sentido de melhor percebermos o surgimento e o funcionamento da leitura. Apresentaremos de seguida três modelos de linguagem: o da hierarquia, sugerido por Myklebust (1967, 1978, *in* Fonseca, 1984, 1986), o modelo em cascata, desenvolvido por Fonseca (1984) e o apresentado por Heaton & Winterson (1996).

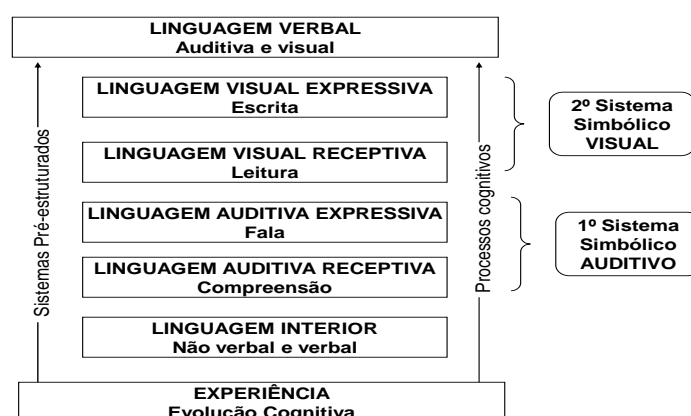


FIGURA 1 - Adaptação do modelo da hierarquia da linguagem de Myklebust, *in* Fonseca (1984 e 1986)

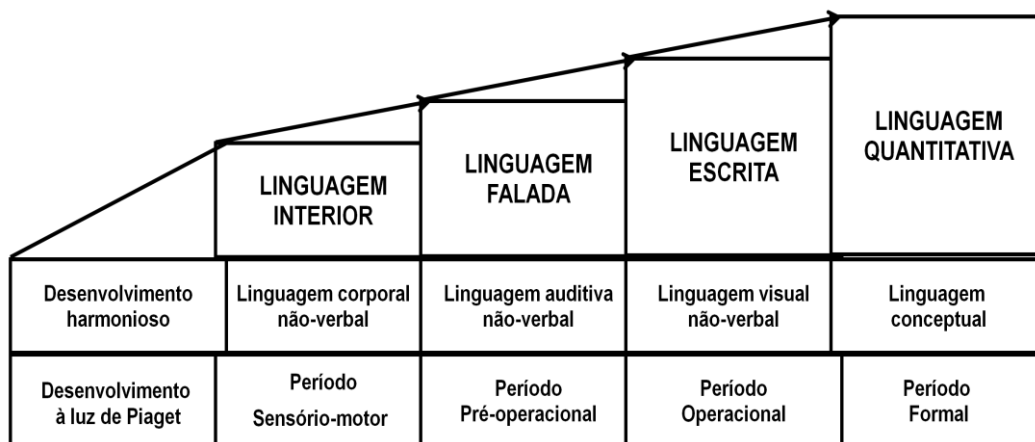


FIGURA 2 - Adaptação do modelo em cascata da hierarquia da linguagem, *in* Fonseca (1984)

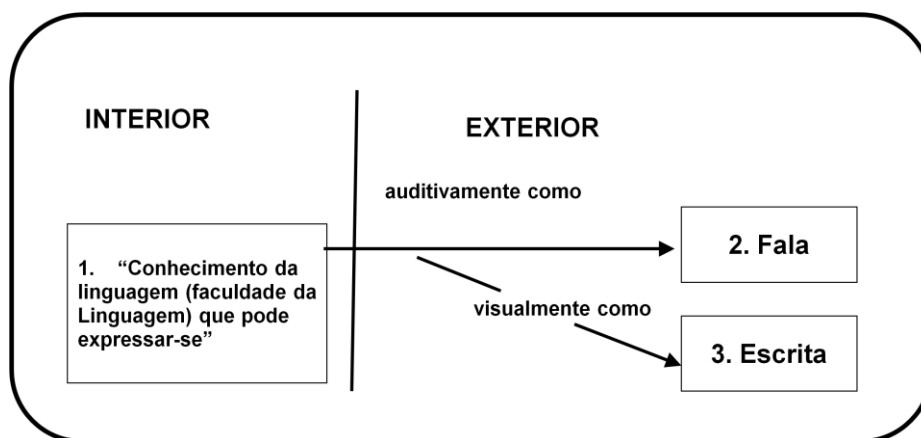


FIGURA 3 - As três faces da linguagem, *in* Heaton & Winterson (1996)

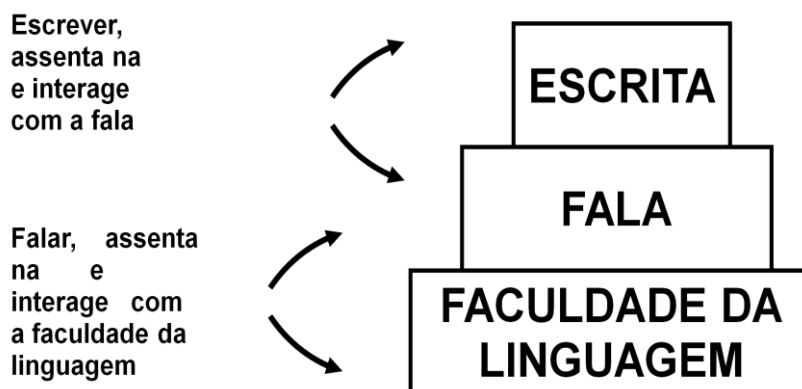


FIGURA 4 - Relação entre as três faces da linguagem, *in* Heaton & Winterson (1996)

Segundo Cruz (1999, 2007) podemos dizer que o sistema da linguagem está organizado de acordo com a hierarquia de sistemas verbais e não verbais. Desta forma, apresentados os três modelos verifica-se a existência de quatro níveis de linguagem:

- A linguagem interior;
- A linguagem auditiva ou falada (nível receptivo – compreensão e nível expressivo – fala);
- A linguagem visual (nível receptivo – leitura e nível expressivo – escrita);
- A linguagem quantitativa – A matemática vista como um sistema de linguagem que em vez de letras e palavras utiliza números. Os indivíduos que apresentem dificuldades ao nível linguístico provavelmente apresentarão problemas de cálculo – Discalculias (Kirk, Gallagher & Anastasion, 1993).

2.2. Linguagem Interior

O primeiro estágio de aquisição de linguagem tem origem na experiência e é incorporado por meio de linguagem interior. Nesta primeira fase de linguagem inicial (meramente gestual e não verbal) o ponto de partida é a acção e a motricidade, posteriormente ela liberta-se do contexto acção, ou seja, passa a antecipar, regular e a estruturar a acção de um modo sistemático (Fonseca, 1986).

No desenvolvimento da linguagem, o primeiro aspecto que pode ser tido em consideração é o facto de o significado das palavras ser adquirido antes mesmo de elas serem utilizadas. Assim, e para que uma palavra tenha significado, é necessário que ela represente algo experimentado e que posteriormente seja transformada em símbolos (verbais ou não verbais) através dos processos de linguagem interna (Johnson & Myklebust, 1991).

Em resumo, a linguagem como sistema simbólico complexo assenta numa compreensão interiorizada da experiência, que começa por ser física e não verbal, para depois se transformar em intelectual e verbal (Fonseca, 1984). Esta transformação é definida como a evolução do acto ao pensamento e do gesto à palavra (Wallon, 1979, 1980).

2.3. Linguagem auditiva ou falada – Compreensão e Fala

A segunda etapa da hierarquia da linguagem a ser adquirida é a auditiva receptiva (capacidade para compreender a palavra falada) (Johnson & Myklebust, 1991). A linguagem interior dá lugar à compreensão da experiência, a linguagem auditiva receptiva dá origem à compreensão das palavras (Fonseca, 1984).

A terceira etapa da hierarquia da linguagem refere-se à fala ou linguagem oral. À linguagem auditiva receptiva sucede a auditiva expressiva, ou seja, é necessário compreender as palavras antes de estas poderem ser usadas com significado na comunicação. A este nível equacionam-se três dimensões: memorização, formulação e articulação (Fonseca, 1984).

Na primeira dimensão os sons da fala são armazenados e ao mesmo tempo têm de estar disponíveis quando forem necessários à expressão (Fonseca, 1984). Quando isso não acontece, surge a **disnomia**, ou seja, existe dificuldade em lembrar ou evocar palavras e em designar objectos (Fonseca, 1984; Fonseca & Mendes, 1988).

Na segunda dimensão, da formulação de frases, Fonseca (1984) sugere que esta não se relaciona com o vocabulário, mas com a sintaxe. Quando existe dificuldade em planificar e organizar palavras para formar frases surge a **disfasia**, que não se situa no uso das palavras, mas sim, na incorrecta utilização dos tempos verbais e outras imprecisões gramaticais (Fonseca, 1984). Este é um problema mais clínico do que pedagógico (Baroja, Paret & Riesgo, 1993).

Por fim, surge a associação entre as palavras e os padrões motores que traduzem os análogos auditivos interiorizados (fonemas) e equivalentes motores expressivos (articulemas) (Fonseca, 1984). Neste nível pode surgir **disartria**, que envolve um problema de controlo motor no acto da articulação e que apesar de ter a ver com os sons não deve ser compreendido como problemas de voz (disfonia) ou confundido com problemas de bloqueio (disritmias). Podem também surgir as **dislalias**, que são anomalias da pronúncia e se traduzem por uma dificuldade em emitir o som das consoantes, em que podem ocorrer omissões ou substituições de um som por outro (Baroja, Paret & Riesgo, 1993).

2.4. Linguagem visual ou escrita – Leitura e Escrita

A aprendizagem da leitura não é propriamente a aprendizagem de uma nova linguagem, mas sim, a ligação entre a linguagem auditiva e uma linguagem visual que a substitui. A leitura envolve a descodificação de símbolos gráficos (grafemas) e a sua associação interiorizada com componentes auditivos (fonemas), que se lhes sobrepõem e lhes conferem significado (Fonseca, 1984; Heaton & Winterson, 1996).

A leitura envolve um conjunto de processos que vão ser abordados do ponto de vista da psicologia da leitura. Analisando a leitura segundo esta perspectiva é possível identificar quatro módulos: o perceptivo, o léxico, o sintáctico e o semântico (Garcia, 1995; Citolier, 1996).

Em resumo, a primeira tarefa inerente à leitura é perceber os símbolos escritos, para depois compreender a mensagem escrita - módulo perceptivo. As cadeias de símbolos ordenadas da esquerda para direita devem ser reconhecidas como palavras e identificadas com o som correspondente - módulo léxico. Deve também compreender-se a relação entre as palavras, a sua ordem e estrutura sintáctica - módulo sintáctico. Deverá ocorrer a abstracção do significado dos símbolos, ou seja, a integração do significado das frases como um todo, tendo em conta as suas componentes semânticas - módulo semântico (Baroja, Paret & Riesgo, 1993; Garcia, 1995; Citoler, 1996).

2.5. Síntese

Neste capítulo abordámos a hierarquia da linguagem, tendo como base os sistemas sugeridos por Myklebust (1967, 1978, *in* Fonseca, 1984 e 1986), Fonseca (1984) e Heaton & Winterson (1996), concluindo que esta tem o seu início na linguagem interior, a partir da qual surge o primeiro sistema simbólico da linguagem (linguagem auditiva ou falada) que envolve a compreensão e fala. Apoando-se na linguagem auditiva ou falada surge o segundo sistema simbólico da linguagem (linguagem visual ou escrita) que envolve a leitura e escrita.

Através da análise dos sistemas simbólicos da linguagem, podemos então concluir que a leitura é um processo no qual o leitor obtém informação a partir de símbolos escritos, em que primeiro tem de ser capaz de dominar o código escrito, para depois perceber o seu significado (Casas, 1988).

3. Componentes e Blocos implicados na Leitura

No sentido de compreendermos melhor a leitura é fundamental abordarmos as suas componentes e blocos. Assim, admitindo a importância das duas componentes na leitura e sabendo que não é fácil dissociá-las, iremos analisar, em primeiro lugar a descodificação e respectivos módulos (perceptivo e léxico), uma vez que esta corresponde à primeira etapa da leitura, a qual embora não sendo suficiente é absolutamente fundamental, em segundo lugar, a compreensão e correspondentes módulos (sintáctico e semântico). Seguidamente analisaremos os blocos implicados na leitura, consciência fonémica e domínio do princípio alfabético, fluência na leitura (precisão, automatização e prosódia), vocabulário e compreensão de frases e textos.

A leitura é uma actividade complexa que implica diversas operações e um vasto conjunto de conhecimentos e está subjacente a processos cognitivos de ordem perceptiva, lexical, sintáctica e semântica. Estes processos de ordem cognitiva podem ser de nível inferior (descodificação) ou de nível superior (compreensão) (Casas, 1988; Perfetti, 1992; Das, Naglieri & Kirby, 1994; Linuesa & Gutiérrez, 1999; Shaywitz, 2006). Estas duas componentes da leitura adquirem níveis e importâncias diferentes de acordo com o estado de desenvolvimento da leitura em que o indivíduo se encontra, no entanto, é consensual a importância dos processos fonológicos nos primeiros estádios de aprendizagem da leitura (Rebelo, 1993; Martins, 2000; Cruz, 2005; Shaywitz, 2008).

Vinculada a processos de ordem inferior surge a descodificação, que implica aprender a discriminar e identificar as letras isoladas ou em grupo e atribuir-lhes um som, ou seja relacionar os símbolos gráficos com os seu sons respectivos e posteriormente adquirir os procedimentos de leitura de palavras. Ainda anexo à leitura, surgem os processos de ordem superior, ou seja, a compreensão. Ler não implica apenas reconhecer palavras, mas também compreender o seu significado.

Analisaremos durante este capítulo as componentes da leitura, descodificação e compreensão e os módulos associados a cada uma delas nomeadamente, os módulos perceptivo e léxico na descodificação e os módulos sintáctico e semântico na compreensão. Por fim debruçar-nos-emos sobre blocos implicados na leitura nomeadamente, consciência fonológica e domínio do princípio alfabético; fluência na leitura (precisão, automatização e prosódia); vocabulário e compreensão de frases e textos.

As actividades de processamentos fonológicos mais ligadas à leitura, são a consciência fonológica e o domínio do princípio alfabético, subjacentes a processos de descodificação. Ligados a processos cognitivos de ordem superior temos a compreensão do vocabulário, de frases e textos intimamente relacionados com a compreensão propriamente dita.

A fluência na leitura é distinguida como capacidade de reconhecimento de palavras que leva à compreensão. Salientamos o papel da precisão e da automatização no reconhecimento de palavras para que facilmente se chegue à compreensão. Para uma leitura fluente não convém esquecer o uso apropriado da prosódia e uma leitura oral expressiva como factores importantes. Ao longo deste capítulo abordaremos a fluência na leitura e as suas componentes de uma forma mais pormenorizada.

3.1. Componentes da Leitura

Na leitura e na sua aprendizagem estão implicadas duas grandes componentes que funcionam de forma interactiva: a descodificação e a compreensão (Casas, 1988; Das, Naglieri & Kirby, 1994; Citolier, 1996; Viana, 2002). Alguns autores sugerem que estas duas componentes correspondem a dois níveis distintos: a descodificação relaciona-se com processos de nível inferior; a compreensão relaciona-se com processos de nível superior (Casas, 1988; Citolier, 1996). Qualquer uma destas componentes da leitura é fundamental e interdependente, isto é, actuam em paralelo e interactivamente. Sendo no entanto, importante referir que embora os processos de descodificação possam ocorrer de forma independente, para que se possa realizar-se o acto de compreensão a colaboração entre ambos é imprescindível (Citolier & Sanz, 1997).

3.1.1. Descodificação (módulo perceptivo/módulo léxico)

A descodificação é a capacidade de reconhecimento das palavras e é definida como o processo pelo qual se extrai informação através da activação do léxico mental, para permitir que a informação semântica se torne consciente (Stahovich, 1982, *in* Casas, 1988).

É necessário realizar uma distinção precisa entre a descodificação, a identificação e o reconhecimento de cada palavra, a qual deve ser compreendida no âmbito do processo inicial de aprendizagem da leitura. Enquanto os leitores menos competentes, que se encontram numa fase inicial de aprendizagem da leitura, não são capazes de realizar esse reconhecimento, tendo que «identificar» a maioria das palavras, leitores hábeis, com mais competências, «reconhecem» a maioria das palavras que encontram (Cruz, 1999).

A descodificação envolve quatro processos: o visual e o fonológico, que integram a componente perceptiva; o linguístico e o contextual, que ajudam no reconhecimento de palavras (Casas, 1988; Citolier, 1996; Cruz, 1999, 2007).

O primeiro, o processamento visual, inclui as habilidades essenciais relacionadas com a discriminação, diferenciação figura-fundo, capacidade de reter sequências, capacidade de analisar um todo nos seus elementos componentes e de sintetizar os elementos numa unidade total.

O Segundo, o processamento fonológico, refere-se à capacidade para utilizar códigos fonológicos, discriminação de sons, diferenciação de sons relevantes dos irrelevantes, memorização correcta de sons, sequencialização de sons na ordem adequada e análise e síntese de sons na formação de palavras.

O terceiro, o processamento linguístico, implica a capacidade de utilizar o primeiro sistema simbólico da linguagem oral, em conexão com o segundo sistema simbólico - visual ou escrito, isto é, estabelece vínculos entre a fala e os símbolos.

O quarto, o processamento contextual, que inclui a habilidade de fazer uso do contexto para ler palavras desconhecidas. Estes dois últimos processos, não exclusivos da descodificação, facilitam o reconhecimento das palavras.

O domínio da descodificação implica que o indivíduo entenda como se relacionam os símbolos gráficos com os sons e adquira procedimentos de leitura de palavras. O ponto de partida da leitura é, portanto, um conjunto de letras (sinais), que são utilizados para descodificar palavras e aceder aos seus significados. Este reconhecimento de palavras, objectivo principal do início da aprendizagem da leitura, tem de se tornar um processo automático (Citolier, 1996; Martins & Niza, 1998; Cruz, 1999; 2007).

Segundo Giasson (1993, p. 62) *“o reconhecimento é o fim a atingir e a descodificação um meio para lá chegar”*, isto é, leitores principiantes, inicialmente, realizam a identificação das palavras, etapa transitória, adquirindo um reportório mais alargado de vocabulário, o que lhes possibilita posteriormente fazer o reconhecimento imediato das mesmas. Caso tal não suceda estamos perante leitores com dificuldades.

A descodificação de palavras escritas é a componente mais automática de todos os processos que intervêm na leitura, tendo estes de adquirir um elevado grau de automatismo para serem eficientes (Linuesa & Gutiérrez, 1999; Cruz, 2007). O objectivo da

automatização do processo de descodificação é a utilização de menos recursos de atenção para que estes sejam canalizados para os processos de nível superior ou de compreensão (Perfetti, 1992; Citolier, 1996; Linuesa & Gutiérrez, 1999; Cruz, 2007).

Considerando o atrás apresentado, torna-se assim evidente compreender a importância das actividades no domínio dos mecanismos de descodificação de palavras no início da escolaridade, e que o reconhecimento fluente das palavras é condição essencial para o desenvolvimento da leitura (Citolier, 1996; Cruz, 2007). Por conseguinte, é importante entendermos como é que leitores fluentes descodificam as palavras.

Segundo Ehri (1997) e Gaskins (2004) existem quatro formas diferentes de realizar a descodificação de palavras: correspondência grafema-fonema; visualmente; por analogia; em contexto.

Uma maneira de descodificar palavras consiste em transformar os grafemas nos fonemas correspondentes e combiná-los para pronunciar a respectiva palavra. Consiste numa estratégia demorada, habitual em leitores principiantes, para descodificar palavras desconhecidas (Ehri, 1997; Gaskins, 2004). Quando leitores com alguma experiência conseguem pronunciar combinações de letras, demonstram avanços na estratégia de decifração ao contrário de leitores principiantes que as abordam isoladamente (Ehri, 1997). É também importante referir que no caso das línguas irregulares (e.g., a língua portuguesa), a relação entre grafemas e fonemas por vezes é variável ou irregular, podendo surgir problemas com esta estratégia (Gaskins, 2004).

Quando os leitores já têm alguma experiência na leitura de palavras, outra forma diferente, muito simples, de descodificar palavras é fazê-lo visualmente. Quando as palavras já são conhecidas previamente este processo torna-se mais rápido, por vezes automático se os leitores praticarem a descodificação com leituras repetidas (Ehri, 1997; Gaskins, 2004). Neste processo as palavras são lidas como uma unidade e automaticamente, não sendo necessário despende de muita atenção ou realizar esforço na descodificação (Ehri, 1997).

Os leitores recorrem ao processo de descodificação por *analogia*, quando conseguem descodificar uma palavra, estabelecendo relações de semelhança com outra que já conhecem visualmente, acedendo assim, a uma palavra idêntica guardada na memória e ajustando a sua pronúncia à da nova palavra. O leitor, perante uma palavra desconhecida, procura na sua memória uma palavra parecida para pronunciar a nova palavra. Os leitores

principiantes podem sentir dificuldades neste processo de descodificação se na sua memória não existirem palavras conhecidas guardadas (Ehri, 1997; Gaskins, 2004).

Por fim, outra forma de descodificar palavras é recorrendo ao contexto (e. g., figuras ou um texto anteriormente lido) para antever (preparar, prever) as palavras que se vão ler no texto. Contudo, prever palavras com base no contexto, nem sempre é possível, principalmente as palavras de conteúdo importantes que têm de ser descodificadas e que tornam este processo impreciso e pouco fiável (Ehri, 1997; Gaskins, 2004).

Em conclusão, é indispensável referir que o modo mais eficiente e rápido para descodificação de palavras é o que compreende a descodificação visual, reconhecimento de forma automática, característica dos bons leitores. Os leitores podem e devem utilizar simultaneamente todas estas formas de descodificar palavras para uma leitura mais proficiente (Ehri, 1997).

O reconhecimento ou descodificação de palavras envolve tanto uma dimensão perceptiva, de análise e identificação de palavras, como implica uma dimensão léxica, de procura e recuperação no léxico interno dos significados das mesmas, isto é, uma vez reconhecidas as letras que compõem a palavra é essencial recuperar o seu significado (Cruz, 2005).

O módulo perceptivo relaciona-se com o facto de quando um indivíduo lê, a primeira tarefa com que se depara é do tipo perceptivo, onde se incluem processos de extracção de informação, que têm a ver com a memória de trabalho, onde se efectuem tarefas de reconhecimento e análise linguística (Garcia, 1995). Na memória de trabalho ou operativa é retida e elaborada informação, ao mesmo tempo que se processa outra informação nova que chega ao sistema (Citoler, 1996).

Os processos perceptivos incluem tarefas relacionadas com os movimentos sacádicos dos olhos (10%) e com as fixações (90% do tempo de leitura). É a partir destas tarefas que se realiza a análise visual. Sobre o funcionamento desta análise não existe consenso, sendo contudo, admitidas duas hipóteses: uma defende que se parte do reconhecimento global das palavras e outra defende que se parte do reconhecimento antecipado das letras (Garcia, 1995).

O módulo léxico refere-se ao conjunto de operações necessárias para se chegar ao conhecimento que o indivíduo tem acerca das palavras e que se encontra armazenado num léxico interno, isto é, consiste na recuperação do conceito associado à unidade linguística ou recuperação léxica (Garcia, 1995; Citoler, 1996).

Sendo muito importantes para a leitura, os processos de acesso ou recuperação léxica são analisados com base no modelo de dupla via, ou modelo dual: uma via directa, que permite a conexão do significado com sinais gráficos e uma via indirecta, que recupera a palavra mediante a aplicação de regras de correspondência entre grafemas e fonemas. Na realização destes mecanismos utiliza-se o léxico auditivo que se articula com o sistema semântico para retirar significado. Seguidamente, o léxico fonológico recupera a fala a partir da memória de pronúnciação (Garcia, 1995; Citoler, 1996).

Estas duas vias não podem ser consideradas como mecanismos independentes, pois uma leitura eficaz pressupõe o uso de ambas. Elas estão intimamente ligadas e dependem de três tipos de informação que o leitor já possui: representação ortográfica (reconhecimento de letras), representação semântica (reconhecimento do significado das palavras) e a representação fonológica (informação armazenada sobre a representação auditiva das palavras). Todos estes conhecimentos trabalham ao mesmo tempo para o reconhecimento rápido das palavras e a participação de cada um depende dos estímulos e da habilidade do leitor (Citoler, 1996).

Casas (1988) refere quatro grupos de erros ao nível da descodificação: erros na leitura de letras; erros na leitura de sílabas e palavras; leitura lenta; vacilações e repetições.

Concluindo, grande parte das dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita têm a sua origem no reconhecimento das palavras escritas, isto é, nos processos de descodificação (Gaskins, 2004; Cruz 2005; Shaywitz, 2008). Ler não significa só descodificar as palavras, mas, sobretudo, compreender a mensagem escrita, sendo este o objectivo final da leitura (Casas, 1988; Citoler, 1996).

3.1.2. Compreensão (módulo sintáctico/módulo semântico)

A maioria dos estudos sobre as dificuldades de leitura tem-se centrado na descodificação, existindo poucos estudos referentes à compreensão. Se o leitor não armazena a informação do texto, ou não tem conhecimentos prévios sobre o mesmo, não retira a informação essencial, ou não pode ligar a informação que tem com a nova, estando comprometida a compreensão (Citoler, 1996; Linuesa & Gutiérrez, 1999; Snow, 2002).

Segundo Casas (1988) podemos diferenciar quatro níveis de compreensão: a literal, a interpretativa, a avaliativa e a de apreciação:

A compreensão literal reporta-se ao reconhecimento e memória dos factos relacionando-se a leitura com as experiências passadas. As dificuldades na compreensão literal referem-se à dificuldade na compreensão de palavras e frases; dificuldade para recordar factos e detalhes e para detectar a ideia principal; dificuldade para sintetizar o conteúdo;

A Compreensão interpretativa relaciona-se com a capacidade de se abstrair a mensagem do texto como um todo e retirar do conteúdo do texto interpretações que variam de acordo com as vivências de cada leitor. A dificuldade na compreensão interpretativa – dificuldade na compreensão de relações; dificuldade para realizar inferências; dificuldade para diferenciar entre a realidade e a ficção; dificuldades para tirar conclusões;

A compreensão avaliativa refere-se à formação de juízos e expressão de opiniões próprias;

A compreensão de apreciação relaciona-se com o grau com que o leitor é afectado pelo conteúdo do que lê.

Ainda que o reconhecimento das palavras seja uma componente essencial para se compreender a mensagem escrita, não é suficiente, pois para se entender a mensagem de um texto é necessário o estabelecimento de relações entre as palavras reconhecidas. Para executar esta tarefa recorreremos a um conjunto de estratégias ou regras reconhecidas como módulo sintáctico (Vega, 2002; Cruz, 2005; Shaywitz, 2008).

O módulo sintáctico diz respeito à habilidade de compreender como as palavras estão relacionadas entre si, isto é, o conhecimento sobre a estrutura gramatical da língua (Citoler, 1996).

A leitura não é um processo simples, mas sim, uma conduta complexa, elaborada e de carácter criativo, na qual o sujeito tem um papel activo, quando utiliza os conhecimentos prévios, que neste caso são do tipo gramatical (Gracia, 1995). Défices a nível do módulo sintáctico podem ser a origem das dificuldades de leitura, pois o sujeito lê as palavras mas não entende as frases, que compõem o texto (Citoler, 1996).

O módulo semântico tem como objectivo a compreensão do significado das palavras, das frases e dos textos (Citoler, 1996). Este processo tem de ser coordenado com as regras impostas pela estrutura gramatical, pelo contexto linguístico e extralinguístico, tendo ainda de ser considerada a inter-relação dos significados das palavras com os conhecimentos prévios do leitor (Garcia, 1995).

Em síntese podemos dizer que podem surgir dificuldades de leitura, a nível da compreensão. Casas (1988) sugere as seguintes:

- Capacidade de associar o significado com os símbolos gráficos;
- Capacidade de compreender o significado das palavras;
- Capacidade de compreender palavras no contexto e escolha de significados que melhor se adaptam;
- Capacidade de ler de acordo com unidades do pensamento;
- Capacidade de seleccionar e compreender as ideias principais;
- Capacidade de reter ideias;
- Capacidade de seguir ordens;
- Capacidade de fazer inferências;
- Capacidade de compreender a organização de um texto escrito;
- Capacidade de avaliar o que se fez;
- Capacidade de integrar o que é lido às próprias experiências.

Podemos concluir que ambas as componentes da leitura, decodificação e compreensão, são imprescindíveis, actuando em paralelo e de forma interactiva. É no entanto, importante referir que embora exista uma relação assimétrica entre estes processos, isto é, a decodificação pode ocorrer independentemente mas, para que a compreensão aconteça é necessária a colaboração entre ambos os processos (Citoler & Sanz, 1997; Linuesa & Gutiérrez, 1999).

3.2. Blocos implicados na Leitura

Salientando a importância da consciência fonológica enquanto competência metalinguística fundamental para a aprendizagem da leitura, não podemos esquecer-nos de atribuir a devida importância a outras competências, também elas essenciais: a consciência silábica e o domínio do princípio alfabético. A consciência fonológica surge como proclamadora do sucesso (ou não) da aprendizagem da escrita e da leitura, no entanto, e sendo a nossa língua uma língua alfabética é necessária a combinação entre a consciência fonológica e o conhecimento do nome das letras, para que seja garantido o sucesso na aprendizagem da leitura (Martins & Niza, 1998).

Descodificar é essencial para a leitura pois permite modificar material impresso em linguagem, no entanto, não é suficiente. Posteriormente é necessário que o leitor evoque aos mecanismos de compreensão (conhecimentos de morfologia, sintaxe, semântica e pragmática) para poder entender o que descodificou (Gough & Tunmer, 1986).

A fluência serve de ponte entre o reconhecimento de palavras e a compreensão. Leitores fluentes que são capazes de identificar palavras com precisão e automaticamente podem concentrar a maior parte da sua atenção na compreensão. Estes leitores conseguem formar conexões entre as ideias do texto e entre o texto e os seus conhecimentos anteriores, isto é, podem fazer o reconhecimento das palavras e compreende-las simultaneamente (Osborn *et al*, 2003).

De uma forma sistemática o National Reading Panel (2000) organiza os blocos de leitura em consciência fonológica; domínio do princípio alfabético; fluência na leitura; vocabulário e compreensão de frases e textos. Assim, e tendo em conta a importância de cada um dos blocos inerentes à leitura faremos de seguida uma explanação sobre cada um deles particularmente.

3.2.1. Consciência Fonológica e Domínio do Princípio Alfabético

«O primeiro nível de conhecimento da linguagem detectável na criança caracteriza-se pelo uso espontâneo e pelo domínio implícito e inconsciente das regras que regulamentam a língua materna do falante»
(Sim-Sim, 1998, p. 221).

As ortografias alfabéticas, em que se inclui a Portuguesa, têm a vantagem de, com um número finito de sinais gráficos «as letras» se poderem representar num número infinito de palavras. Implicando que, para aprenderem a ler, as crianças têm de aceder ao princípio alfabético, isto é, perceber que as letras representam os sons da fala. Também para aceder à língua escrita a criança, para além de discriminar os sons da fala, tem de identificá-los claramente, tarefa que não é fácil, já que na fala os sons são co-articulados. Além disso, a criança tem ter a noção que as frases são compostas por palavras, as palavras por sílabas e, por sua vez, as sílabas por unidades menores, que são os fonemas. Por outras palavras, para aprender a ler a criança tem de atender a aspectos da língua oral de que não necessitou para aprender a falar (Viana, 2007).

Para desenvolver a leitura é necessária a compreensão do princípio alfabético, um ensino que mostre como as letras possuem correspondentes sonoros, utilizando processos contínuos de familiarização dos componentes gráficos, para que os alunos consigam memorizar tanto as formas sonoras como as ortográficas, no reconhecimento e automatização das palavras. A assimilação dessa conversão grafema-fonema pode ser realizada através de leituras e analogias de diversas palavras, treinando a nomeação de

letras, segmentação de sílabas, jogo de ritmos, troca de fonemas (bola, cola, mola...), pois o conhecimento ortográfico aumenta a rapidez da leitura de palavras (apoia o processo de leitura). O professor deverá mostrar as diferenças quantitativas e qualificativas nas articulações das letras, salientando a diferença de sons que cada letra pode ter em diferentes palavras (Viana, 2007).

Algumas vezes, os adultos têm tendência de não entenderem os esforços das crianças na produção de letras e textos, uma vez que olham para esses esforços de acordo com uma lógica de adulto. No entanto, de acordo com a análise das suas tentativas de produção de escrita e de interpretação de sinais gráficos, as crianças em idade pré-escolar têm conhecimentos sobre a organização da linguagem escrita, ainda que de uma forma diferente da dos adultos (Viana, 2007).

Os trabalhos de Ferreira (1988, in Martins & Silva 1999), a partir da análise das produções escritas infantis, sugerem que esses conhecimentos evoluem ao longo de um percurso que se traduz em três níveis essenciais de conceptualização:

- Um primeiro nível pode ser qualificado pela busca de critérios que permitam distinguir os elementos icónicos pertencentes aos desenhos e aos elementos de escrita, bem como, pela gradual percepção de que uma sequência de letras constitui um objecto substituto da realidade. Ao mesmo tempo em que faz esta diferenciação, a criança elabora do mesmo modo critérios que tornam a série de letras interpretáveis, a saber, a quantidade mínima de letras e a variedade intra-figural (não apresentar a mesma letra repetida). A designação «letras», neste contexto, serve para indicar não apenas letras convencionais, mas igualmente outros sinais gráficos não icónicos.

- Um segundo nível, traduz-se por um apuramento nos modos de distinção qualitativo e quantitativo entre as sequências de letras, de modo a garantir diferenças na representação de diferentes palavras. Estes modos de diferenciações são inter-figurais, visto que garantem modos de diferenciação entre palavras diferentes.

Pode haver, já neste período, o esboço de uma ideia de correspondência termo a termo, no entanto, esta só será claramente estabelecida no período seguinte.

- Um terceiro nível inicia-se com o aprofundar das correspondências entre os elementos letras e os segmentos silábicos das palavras: hipótese silábica. Através deste tipo de relação a criança começa a desenhar a correspondência entre a totalidade da palavra e as

suas partes constituintes. Este nível conceptual culmina com a compreensão da natureza alfabética da linguagem escrita, sendo precedido por uma fase intermédia relativa às escritas alfabético-silábicas.

Ao iniciarem a aprendizagem formal de um sistema alfabético é fundamental que os futuros leitores tomem consciência de que a escrita é representada através de uma sucessão de unidades fonológicas e de que existe uma correspondência entre essas unidades no uso oral e a sua representação escrita. Por outras palavras, decifrar é traduzir os grafemas nos seus sons correspondentes. Mas decifrar não implica apenas reconhecer e nomear letras, mas também aprender a combiná-las com o objectivo de praticar a recodificação fonética. Estabelecer correspondência entre fonemas e grafemas, exige mecanismos cognitivos de nível superior, genericamente denominado por consciência linguística. Para aprender a ler e escrever é necessário mobilizar a capacidade cognitiva de reflectir conscientemente sobre a linguagem oral (Sim-Sim, 2006).

A criança quando inicia o domínio da linguagem oral dá atenção ao significado e não ao som das palavras. Nesta fase o importante é o significado do que se diz e do que se ouve. Por exemplo, a criança quando ouve a palavra «gato» pensa no animal e não no facto de a palavra ser constituída por sons, o mesmo se passa com as frases, nas quais a criança não tem consciência da estrutura frásica ou do número de palavras pronunciadas. À medida que o domínio linguístico aumenta, a criança consegue reconhecer que as palavras são constituídas por sons, que podem ser isolados e manipulados. Esta capacidade de entender os sons do discurso, independentemente do seu significado é normalmente denominada de consciência fonológica (Sim-Sim, 2006).

Observemos, no entanto, que este nível de conhecimento, não significa que a criança saiba como se escreve uma determinada palavra, mas sim de quantos sons ela é composta. Estas unidades, mais pequenas, podem ser organizadas de várias formas, dando origem a um sem número de palavras, que por sua vez combinadas entre si de acordo com regras, constituirão frases e enunciados (Viana & Teixeira, 2002)

A fala é um *continuum* fônico que é passível de dividir em segmentos menores – sons da fala. Estes segmentos são percebidos de diversas maneiras, em função da sua estrutura sonora, o que implica várias formas de consciência fonológica.

Segundo alguns autores (Goswami & Bryant, 1990; Gambert, 1990 *in* Sim-Sim, 2002) existem três formas de consciência fonológica:

- Consciência silábica, ou seja, a capacidade de análise de palavras em sílabas,
- Consciência fonémica, ou seja, a capacidade de análise das palavras ou sílabas em unidades de som ainda menores (fonemas);
- Consciência das unidades intra-silábicas, ou seja, a capacidade de análise de palavras em unidades de som menores do que as sílabas, mas maiores que os fonemas.

É consensual entre investigadores, que a consciência fonológica desempenha um papel fundamental na aprendizagem da leitura nas línguas alfabéticas, como é o caso do Português. A aprendizagem da leitura e os programas de estimulação de consciência fonológica desenvolvem quer esta capacidade específica, quer a capacidade de descodificação (Sim-Sim, 2006). De acordo com Silva (2004, in Horta, 2007, p. 189) «está demonstrado que as crianças chegam à escola com graus diversos de consciência fonológica em função da estimulação a que tiveram acesso», ao que acrescentamos que será também em função da sensibilidade e conhecimento do professor nesta área de desenvolvimento.

Concluindo, percebe-se que a consciência fonológica é um processo marcado pela continuidade do desenvolvimento do desempenho. A criança deverá ter a oportunidade de se confrontar e de brincar conscientemente com os sons da sua própria língua, quer através de tarefas de rimas, de aliteração, de reconstrução, de segmentação, de manipulação e de identificação silábica e intra-silábica.

3.2.2. Fluência na Leitura

Apesar de existir um crescente interesse na fluência na leitura, não existe, no entanto, nenhuma definição que obtenha concordância entre autores. Algumas das definições salientam o papel da precisão e da automatização no reconhecimento de palavras (LaBerge & Samuels, 1974; Stanovich, 1991; Samuels, 2002). No *Literacy Dictionary* a fluência é definida como a “capacidade de reconhecimento de palavras que leva à compreensão” (Harris & Hodges, 1995, p. 85). Meyer & Felton (1999, p. 284) definem-na como a habilidade para ler um texto “rápida, suavemente, sem esforço e automaticamente, despendendo pouca atenção na mecânica necessária à descodificação”. Outros autores salientam o uso apropriado da prosódia e uma leitura oral expressiva como importantes para uma leitura fluente (Allington, 1983 in Osborn *et al*, 2003; Dowhower, 1987 in Osborn *et al*, 2003; Schreiber, 1987 in Osborn *et al*, 2003).

Para o National Reading Panel (NRP) (2000, p. 3-1 *in* Osborn *et al*, 2003) fluência é "a capacidade de ler um texto rapidamente, com precisão e com expressão adequada", tendo em linha de conta a prosódia e o reconhecimento rápido e automático das palavras.

Para Armbruster, Lehr, & Osborn (2001, p. 22) fluência é a capacidade de ler um texto com precisão e rapidamente e os leitores fluentes quando fazem uma leitura silenciosa reconhecem automaticamente grupos de palavras com rapidez e facilmente chegam ao significado do que leram. Quando a leitura é feita em voz alta, soa de uma forma natural, sem esforço e com expressão.

Os leitores fluentes lêem um texto com rapidez, precisão e uma boa expressão. A fluência de leitura depende do desenvolvimento das competências de reconhecimento de palavras, no entanto, não é obrigatório que essas competências levem à fluência. Reconhece-se que a fluência é uma das componentes da leitura qualificada, sendo por vezes esquecida nos contextos escolares. Esta negligência levou à realização de investigações que se debruçaram sobre a eficácia de abordagens específicas para o treino de uma leitura fluente (National Reading Panel, 2000).

Hasbrouck (2005) refere que os professores reconhecem há muito tempo que para os alunos aprenderem a ler e escrever textos com precisão, fluência, rapidez e expressão apropriada é importante apresentarem boas competências de leitura. No entanto, a estreita ligação entre a fluência de leitura e a compreensão é uma novidade para alguns professores, o que contribui para que esta capacidade seja muitas vezes negligenciada.

Relativamente à fluência, Viana (2002) menciona que saber ler, sob o ponto de vista instrumental é uma prática de decifração, sob um ponto de vista mais abrangente e integrador é também compreender, julgar, apreciar e criar. A leitura fluente é uma actividade psicológica complexa, pois, resulta da interacção destas operações.

Vários estudos demonstram a existência de competências básicas necessárias à leitura fluente, sendo elas a consciência fonológica, a compreensão do princípio alfabético e a velocidade com que o texto é traduzido em linguagem falada, ou seja, a capacidade de ler, um texto adequado a cada faixa etária, com precisão, prosódia e a um bom ritmo (Good, Simmons & Kane'enui, 2002).

Estas aptidões têm sido designadas como fluência de leitura e esta identificada como uma das componentes fundamentais para a competência de leitura (Allington, 1983 *in* Hudson, Lane & Pullen, 2005; Adams, 1990 *in* Hudson, Lane & Pullen, 2005; Samuels, Hasbrouk &

Tindal, 1992 *in* Hudson, Lane & Pullen, 2005; Schermer & Reinking, 1992 *in* Hudson, Lane & Pullen, 2005; Fuchs, Fuchs, Hosp, & Jenkins, 2001 *in* Hudson, Lane & Pullen, 2005).

A fluência é o elo entre o reconhecimento de palavras e a compreensão. Leitores fluentes que são capazes de identificar palavras com precisão e automaticamente podem concentrar a maior parte da sua atenção na compreensão. Os leitores menos fluentes necessitam de concentrar grande parte da sua atenção no reconhecimento de palavras, não conseguem fazê-lo rapidamente, lendo palavra por palavra, fazendo repetições ou até mesmo saltando a leitura de palavras. Frequentemente agrupam palavras de forma diferente do discurso natural, tornando o som da leitura instável (Dowhower, 1987, *in* Hudson, Lane & Pullen, 2005). Pelo facto de despenderm grande parte da concentração no reconhecimento de palavras estes leitores têm dificuldade na sua compreensão uma vez que a atenção disponível é diminuta (National Reading Panel, 2000).

Para a maioria dos leitores a fluência de leitura é adquirida ao longo do tempo e através de uma extensa prática (Biemiller, 1977-1978 *in* Osborn, *et al*, 2003). Além disso, o nível de fluência de leitura altera-se, dependendo da familiaridade que o leitor tem das palavras e do conhecimento do contexto, mesmo para um leitor qualificado por vezes é difícil uma leitura fluente, quando os textos contêm vocabulário altamente técnico ou são sobre temas dos quais têm pouco conhecimento como, por exemplo, descrições médicas ou procedimentos cirúrgicos (Armbruster *et al.*, 2001 *in* Osborn, *et al*, 2003).

No início da aprendizagem da leitura é grande o esforço necessário para o reconhecimento de palavras e sua pronúncia, tornando por isso a leitura pouco fluente. Estes leitores mesmo depois de reconhecerem palavras com alguma facilidade e a sua leitura apresentar um índice de precisão razoável, não demonstram no entanto uma leitura natural, pois o seu nível de prosódia e expressão ainda não se encontra consolidado.

3.2.2.1. Precisão

Seguidamente, iremos abordar o conceito de precisão que pode ser entendido como a leitura de um texto em voz alta de forma correcta, podendo ser medida através da percentagem de palavras lidas correctamente.

Para Ehri & McCormick (1998, *in* Hudson, Lane & Pullen, 2005), uma leitura precisa das palavras baseia-se numa forte compreensão dos princípios alfabéticos, na capacidade de combinar sons diferentes e num vasto conhecimento de palavras frequentes. Esta precisão na leitura de palavras refere-se à capacidade de as reconhecer e descodificar

correctamente. Assim, para ler com precisão é necessário discriminar e identificar as letras, associá-las em grupos e posteriormente identificar este grupo de letras como palavras com significado.

Para quem inicia o processo de aprendizagem da leitura é imperativo que primeiro entenda a relação entre símbolos gráficos e os seus sons, isto é, que domine o princípio alfabético. Para que o processo de descodificação de palavras seja preciso o leitor tem de ser capaz de identificar e combinar os fonemas, ler grafemas e identificar as palavras quer através do som quer através do sentido, para que possa determinar a pronúncia e o significado da palavra no texto (Ehri, 2002). Quando existem erros de pronúncia de um dado grafema, ou de um conjunto de grafemas a leitura será negativamente influenciada. Uma leitura com pouca precisão leva necessariamente a uma fraca fluência, dificultando a compreensão do texto (Hudson, Lane & Pullen, 2005).

Todos estes sub-processos são necessários para que se inicie o processo de fluência de leitura, ou seja, a identificação precisa de palavras será o começo para uma leitura fluente. Desta forma torna-se necessário que se proceda à avaliação da precisão de leitura.

3.2.2.2. Automatização

As palavras que não são lidas automaticamente têm de ser analisadas, sendo necessário recorrer a estratégias para as identificar, como a descodificação e ao uso de analogias para entender palavras desconhecidas (Ehri, 2002). Por conseguinte, os leitores competentes reconhecem e acedem facilmente as palavras armazenadas no seu léxico ortográfico, os menos hábeis, ou os que se encontram numa fase inicial de aprendizagem da leitura, não reconhecem a palavra de uma forma automática, necessitando de utilizar estratégias para a identificar.

No intuito de examinar o papel do processamento automático da leitura, investigadores dos anos setenta centraram-se em primeiro lugar no reconhecimento automático das palavras (LaBerge & Samuels, 1974) verificando que apenas conseguimos dedicar uma quantidade limitada de atenção para qualquer tarefa cognitiva determinada. Na leitura existem pelo menos dois processos de natureza cognitiva – reconhecimento de palavras e compreensão – que exigem a atenção do leitor. Assim, quanto maior for a atenção dedicada à identificação de palavras menor será a disponível para a compreensão (LaBerge & Samuels, 1974; Samuels, 2002).

Medir o ritmo de leitura inclui a velocidade de leitura num texto contínuo e automatização na leitura das palavras.

Automatização na leitura de palavras pode ser avaliada através de testes de conhecimento de palavras isoladas ou testes da velocidade de decodificação, estes testes muitas vezes são constituídos por caracteres que não formam palavras (pseudopalavras). A medição da velocidade de leitura das pseudopalavras avalia a capacidade do leitor de decodificar palavras automaticamente utilizando apenas o conhecimento do som/símbolo (Hudson, Lane & Pullen 2005).

3.2.2.3. Prosódia

Quando falamos, utilizamos uma sequência de sons, com variações de tom, intensidade e velocidade. A este conjunto de fenómenos dá-se o nome de prosódia (Rodrigues, 2007).

O termo prosódia deriva do latim e significa literalmente “*canto de acordo com, donde o canto para acompanhar a lira*” (Houaiss, 2003, *in* Rodrigues, 2007, p. 150). Decompõe-se em “*proso*” (junto) e “*aido*” (cantar) (Pereira, Mata & Freitas, 1992, *in* Rodrigues, 2007, p. 150).

A prosódia é um conjunto de recursos de linguagem falada que inclui ênfase, variações de tom, entonação e pausas (Dowhower, 1987, *in* Osborn *et al*, 2003; Schreiber, 1987 *in* Osborn *et al*, 2003). Uma leitura prosódica reflecte uma compreensão da semântica e da sintaxe, isto é, as regras relativas à combinação das palavras em unidades maiores (como as orações), e as relações existentes entre as palavras dentro dessas unidades (Rasinski, 2000). Este tipo de leitura reflecte ainda o reconhecimento das indicações fornecidas pelo texto, como marcas de pontuação, títulos e a utilização de diferentes tamanhos e tipos de letras (Chafe, 1988 *in* Osborn *et al*, 2003).

Na Língua Portuguesa o que mais se destaca a nível de prosódia é a acentuação e a entonação. Os acentos são usados nas palavras concedendo-lhes diferentes entoações e significados (ex: <cópia> / <copia>), esta particularidade torna a Língua Portuguesa uma *língua acentual*, ao contrário das Línguas Orientais que são *línguas tonais*. Assim, no português o acento manifesta-se com um aumento de intensidade associado à duração de uma sílaba, enquanto nas línguas orientais é a diferença de tom (de frequência fundamental dentro da sílaba) que é responsável pelas distinções de significado (Diciopédia, 2005).

A relação entre a prosódia e o êxito de leitura ainda não foi claramente estabelecida no entanto, quando a criança utiliza recursos prosódicos para compreender e interpretar a linguagem falada – as mensagens transmitidas através de uma correcta entoação, dando ênfase às palavras e frases – esses recursos parecem ajudar na compreensão da mensagem escrita (Schreiber, 1987 *in* Osborn *et al*, 2003). Por exemplo, leitores fluentes compreendem as marcas de pontuação, sabendo que tipo de pausa e entoações a utilizar. Estes leitores usam com facilidade todos os recursos do texto, sem necessitarem de muita atenção consciente, para conseguir ler e entender toda a informação do texto (National Reading Panel, 2000).

Os elementos da prosódia (pausas e entoações) são muitas vezes usados na avaliação da leitura para distinguir leituras fluentes de leituras pouco fluentes. Através da escala de fluência de leitura de National Assessment of Educational Progress (NAEP) é possível identificar quatro níveis de leitura, desde a leitura palavra a palavra, até à leitura com maior correcção sintáctica e semântica que demonstra uma maior interpretação expressiva (Pinnell *et al.*, 1995 *in* Osborn *et al*, 2003). De igual modo, Allington (1983 *in* Osborn *et al*, 2003) apresentou uma escala constituída por seis níveis, que distingue a leitura palavra a palavra, até à leitura de frases, com reconhecimento da pronúncia, ritmo e expressão apropriados.

No 2º ano de escolaridade muitos dos alunos estão a caminho de se tornarem leitores fluentes. O rápido reconhecimento de palavras e a familiaridade com as características do texto reúnem-se para facilitar a compreensão, existem no entanto, outros alunos que necessitam de mais trabalho para atingirem o mesmo nível de leitura dos anteriores.

Ao efectuar uma leitura prosódica, o leitor demonstra que percebe o que está a ler. Não é óbvio se a prosódia é causa ou efeito da compreensão, ou se é uma relação recíproca, porém, é claro que a quantidade de expressões lidas correctamente, revelam o quanto o leitor entendeu o texto (Kuhn & Sthal, 2000).

A prosódia tem vindo a ganhar interesse como objecto de estudo. Durante muitos anos foi vista apenas como uma área da fonologia, hoje em dia, com os avanços da tecnologia e o progressivo interesse de outras ciências da linguagem, como o processamento computacional da fala (síntese da fala e reconhecimento de voz) e como a psicologia e a neurolinguística, a prosódia tem vindo a tornar-se numa ciência autónoma, ainda que com muitas ligações a outras ciências. Nos dias que correm, cada vez mais a prosódia é

temática obrigatória de congressos e reuniões científicas, bem como, cada vez é maior o número de publicações e trabalhos científicos sobre este tema.

Em resumo podemos concluir que a prosódia é usada para separar, unir, delimitar, interligar, desfocalizar e focalizar, atraindo ou desviando a atenção para o idêntico, para a diferença, para o que é importante ou menos importante, para lembrar algo e para definir diferentes tipos de actividades (Rodrigues, 2007).

3.2.3. Vocabulário e Compreensão de frases e textos

A compreensão é um factor importante no desenvolvimento das habilidades de leitura da criança. Tem sido vista como “essência da leitura” fundamental não só para os estudos académicos mas também, para a aquisição de conhecimentos ao longo da vida (Durkin, 1993 *in* National Reading Panel 2000).

A análise do National Reading Panel (2000) sobre a compreensão leitora salienta três temas predominantes:

- A compreensão leitora é um processo cognitivo que integra habilidades de nível superior e não pode ser compreendida sem que se examine o papel da aprendizagem e ensino do vocabulário bem como o seu desenvolvimento.
- Processos interactivos estratégicos são necessários para o desenvolvimento da compreensão leitora.
- É essencial preparar os docentes com metodologias e estratégias que facilitem o ensino da leitura.

A compreensão na leitura é normalmente associada à linguagem falada, por isso as dificuldades na compreensão leitora são com frequência associados a défices linguísticos, de conhecimentos gerais e de inteligência (Perfetti, Landi & Oakill, 2007).

Quando uma criança inicia o processo de aprendizagem de leitura utiliza a maior parte da atenção na descodificação das palavras, limitando assim o processo de compreensão e apresentando uma correlação entre a linguagem falada e a compreensão leitora bastante baixa. Esta correlação vai aumentando à medida que são adquiridas técnicas de leitura.

La Berge e Samuels (1974, *in* Juel, Griffith & Gough, 1986) referem que a atenção passa a ser dirigida para a compreensão à medida que o automatismo na identificação das palavras aumenta. Vários estudos indicam que a competência de leitura é influenciada pelas competências ao nível da palavra (descodificação e soletração).

A capacidade de identificar palavras com rapidez e precisão, conjuntamente com a capacidade de entender a linguagem explicam as variações na capacidade de compreensão de textos escritos encontradas nos leitores. Descodificar é importante para a leitura, pois permite transformar material impresso em linguística, no entanto não é suficiente. De seguida é necessário que o leitor recorra aos mecanismos de compreensão (conhecimentos de morfologia, sintaxe, semântica e pragmática) para poder perceber o que descodificou. Quando a descodificação é perfeita a qualidade da leitura depende somente da qualidade da compreensão (Gough & Tunmer, 1986).

A ideia de que não somos capazes de compreender um texto se não conhecermos o léxico que o compõe, isto é, que existe uma relação entre a compreensão e o vocabulário é mais ou menos óbvia. É evidente de que o conhecimento vocabular é uma condição essencial à compreensão da leitura, fazendo deste tema um dos mais antigos objectos da investigação educacional.

Apesar da correlação entre a compreensão da leitura e a dimensão vocabular estar fundamentada, a explicação desta relação admite várias hipóteses. Baseando-se na hipótese instrumentalista, Anderson & Freebody (1885, in Velasquez, 2007) referem que a relação entre ambas é do tipo causal, isto é, o conhecimento de palavras é que possibilita a compreensão do texto. Embora alguns estudos verificassem que a variável relativa às palavras predizia em 80% a variância na dificuldade de um texto, para se demonstrar esta relação causal era no entanto necessário comprovar que a instrução vocabular afectava a compreensão da leitura.

Vários estudos demonstram que alguns tipos de instrução vocabular revelam efeitos na compreensão (Beck & McKeown, 1996, in Velasquez, 2007).

Segundo a hipótese do conhecimento a compreensão depende não do conhecimento das palavras, mas do processamento da palavra numa ampla rede de conexões semânticas a que o indivíduo acede com frequência. Assim, o conhecimento de palavras é uma competência complexa que se vai construindo ao longo de um processo *continuum*, não se podendo, por isso, definir em termos de “conhecer” ou “não conhecer” (Nagy & Scott, 2000, in Velasquez, 2007).

3.3. Síntese

Ao longo deste capítulo fizemos uma abordagem às componentes e blocos inerentes à leitura. Primeiro analisámos os processos cognitivos implicados, designadamente a descodificação e a compreensão e respectivos módulos, perceptivo e léxico envolvidos no primeiro processo e os módulos sintáctico e semântico envolvidos no segundo processo. Depois abordámos os blocos implicados na leitura, nomeadamente a consciência fonológica, o domínio do princípio alfabético, a fluência (precisão, automatização e prosódia), o vocabulário e a compreensão de frases textos.

Assim, resumindo, a descodificação implica que o indivíduo entenda como se relacionam os símbolos gráficos com os sons e adquira procedimentos de leitura de palavras (Stahovich, 1982, *in* Casas, 1988). O reconhecimento de palavras tem de se tornar um processo automático para que se liberte atenção para a compreensão (Perfetti, 1992; Citoler, 1996; Linuesa & Gutiérrez, 1999; Cruz, 2007). A descodificação implica não só uma dimensão perceptiva, como uma dimensão léxica. O módulo perceptivo inclui processos de extracção de informação, onde se efectuam tarefas de reconhecimento e análise linguística (Garcia, 1995). O módulo léxico reporta-se às operações imprescindíveis, para se chegar ao conhecimento que o indivíduo tem acerca das palavras (Garcia, 1995; Citoler, 1996).

A compreensão é um processo cognitivo que engloba habilidades de nível superior, implicando processos interactivos, sendo essencial recorrer a metodologias e estratégias específicas que facilitem o ensino da leitura (National Reading Panel; 2000). A compreensão é a “essência da leitura”, pois é fundamental tanto para a preparação académica, assim como, para a aquisição de conhecimentos (Durkin, 1993, *in* National Reading Panel, 2000). Podemos diferenciar quatro níveis de compreensão: a literal, a interpretativa, a avaliativa (Casas, 1988). A compreensão engloba dois módulos, o sintáctico que se refere à habilidade de compreender como as palavras estão relacionadas entre si e o semântico que tem como objectivo a compreensão do significado das palavras, das frases e dos textos (Citoler, 1996).

Em síntese concluímos que descodificação e compreensão, são imprescindíveis, actuando em paralelo e de forma interactiva (Citoler & Sanz, 1997; Linuesa & Gutiérrez, 1999).

Uma criança para aprender a ler têm de aceder ao princípio alfabético, isto é, tem de perceber que as letras correspondem a sons, precisando de os discriminar e de os

identificar claramente. É necessário conhecer as diferenças de sons que cada letra pode ter em diferentes palavras (Viana, 2007).

Para aprender a ler é necessário o domínio do princípio alfabético e também consciência fonológica, sendo esta a capacidade de compreender os sons do discurso (Sim-Sim, 2006). Segundo vários autores existem três formas de consciência fonológica, silábica, fonémica e de unidades intra-silábicas (Sim-Sim, 2002). A consciência fonémica é essencial na aprendizagem das línguas alfabéticas como é o caso do Português. Concluindo, entende-se que a consciência fonológica e o domínio do princípio alfabético são fundamentais para o processo de aprendizagem da leitura.

A competência na leitura engloba, não só as componentes atrás referidas, como também a fluência na leitura. Ao longo deste capítulo fizemos uma breve referência às várias definições de fluência na leitura, uma vez que não existe um consenso em relação a sua definição. Segundo alguns autores, fluência na leitura entende-se como a capacidade de reconhecer palavras automaticamente, a habilidade para ler sem esforço e com a entoação apropriada (National Reading Panel, 2000).

Vários estudos demonstram que existem competências básicas a uma leitura fluente, nomeadamente a consciência fonológica, a compreensão do princípio alfabético, e a rapidez com que o texto é lido, ou seja, a capacidade de ler com precisão, automatização e prosódia (Good, Simmons & Kane'enui, 2002).

A fluência serve de ligação entre o reconhecimento de palavras e a compreensão. Leitores fluentes que são capazes de identificar palavras com precisão e automaticamente podem concentrar a maior parte da sua atenção na compreensão (Hudson, Lane & Pullen, 2005).

Uma leitura fluente depende não só do reconhecimento automático de palavras e da descodificação (automatização e precisão), mas também de pausas e entoações com correcta execução. A competência para reconhecer palavras com rapidez e precisão, juntamente com a habilidade de entender a linguagem, explicam as mudanças na capacidade de compreensão de textos escritos encontradas nos leitores. Em resumo, a fluência na leitura é adquirida ao longo do tempo e altera-se de acordo com a prática individual. Um leitor fluente pode apresentar dificuldades perante um texto de teor demasiadamente técnico que não domine (Osborn, *et al*, 2003).

4. Modelos de Leitura

A investigação no domínio da leitura existe acerca de 100 anos, mas os modelos explicativos do processo de leitura com alguma credibilidade são mais recentes (Vaz, 1998).

Até aos anos 50 do séc. XX não surge nenhum modelo explicativo, apenas a partir de meados dos anos 60 começam a aparecer estudos que entram em ruptura com as concepções tradicionais. Nestes estudos salienta-se a necessidade de se clarificarem as capacidades e estratégias utilizadas no acto de ler (Martins, 1996; Martins & Niza, 1998; Viana 2003).

As investigações feitas a partir da década de 70 do séc. XX, centradas na análise das operações e estratégias implicadas no acto de ler, levam à conclusão que a leitura não é meramente perceptiva como se supunha anteriormente. São elaborados módulos de leitura, que influenciados pela psicologia cognitiva começam por ser modelos de processamento linear de informação, posteriormente passam a modelos interactivos e recentemente convertem-se em modelos interactivos compensatórios, nos quais a ideia central é que um processo deficiente a qualquer nível pode ser compensado por um processo de qualquer um dos outros níveis (Martins, 1996; Martins & Niza, 1998).

Não existe um modelo de leitura que consiga descrever o processo de leitura em todas as situações possíveis, não sendo portanto, um assunto consensual entre os estudiosos (Linuesa & Gutiérrez, 1999).

Existem duas questões que provocam divergências entre autores e levam a concepção de vários modelos teóricos, por um lado, à que ter em conta o modo como os processos cognitivos implicados na leitura se relacionam entre si, por outro, a disposição temporal dos mesmos (Linuesa & Gutiérrez, 1999).

No sentido de compreender o que é ler, vários pesquisadores e teóricos têm mostrado preocupações sobre os modelos explicativos. Assim, uns defendem que ler é um processo de decodificação, em que a leitura consiste na identificação de grafemas e respectivos fonemas (modelos ascendentes), enquanto outros defendem que ler é um processo de construção de significados (modelos descendentes), que têm por base competências linguísticas e culturais do leitor (Martins, 2000).

Não querendo fazer uma análise profunda sobre os modelos de leitura faremos em seguida uma abordagem aos principais modelos teóricos de leitura.

4.1. Modelos Ascendentes

Os modelos ascendentes caracterizam-se por conceberem os processos de leitura por fases. Estes têm início em processos psicológicos primários (juntar letras) passando para processos cognitivos de ordem superior, ou seja, primeiro identificam-se as letras, que se combinam em sílabas dando origem às palavras, que por sua vez se unem em frases. Verifica-se uma dependência dos processos superiores em relação aos inferiores, assim, a leitura avança dos níveis mais simples para os mais complexos. Estes modelos sugerem que a leitura é a capacidade de transformar as mensagens escritas em mensagens orais (Martins, 1996; Martins & Niza, 1998).

Gough (1972) *in* Martins (1996) elabora um modelo com todos os processos intermédios entre o texto e o seu significado.

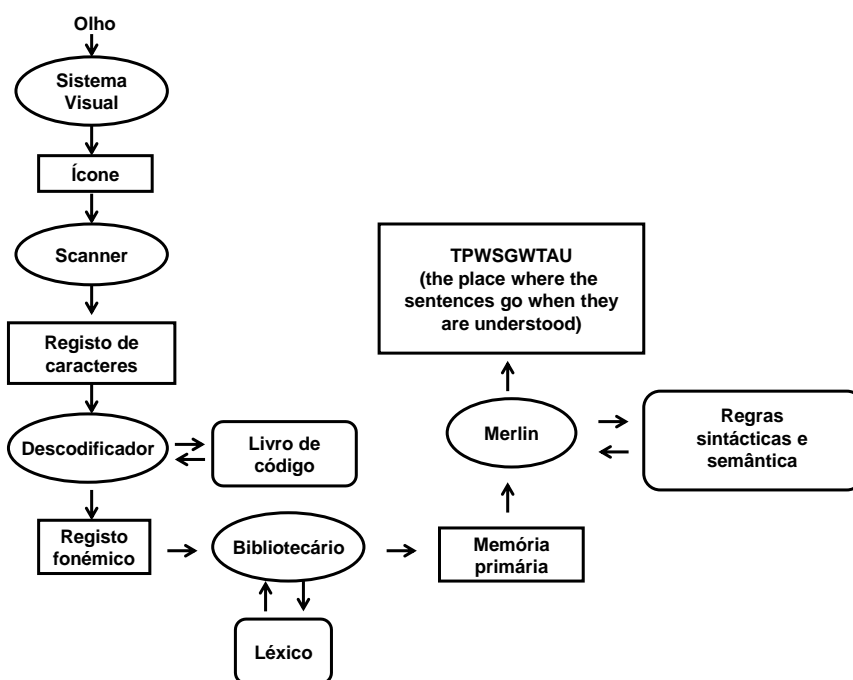


FIGURA 5 - Modelo ascendente de Gough, (1972, *in* Samuels *et al.*, (1884, p.193, *in* Martins, 1996, p.29)

Gough (1972) referido em Martins (1996) descreve assim o processo de leitura:

- A leitura inicia-se com um comportamento de fixação dos olhos na linha, abrangendo 15 a 20 letras e espaços, obtendo assim uma imagem;
- A imagem obtida – *ícon*, representação do estímulo visual, que persiste depois de este desaparecer;

- Por intermédio de um *scanner* é feita a reconhecimento das letras, da esquerda para a direita;
- Depois de identificadas as letras passam para o registo de caracteres;
- De seguida, um decodificador através de um livro de código faz a conversão dos grafemas em fonemas sistemáticos;
- Os fonemas sistemáticos são armazenados temporariamente no gravador fonémico;
- Ocorre uma pesquisa lexical, pelo *Librarian (bibliotecário)*, que vai permitir transformar fonemas em palavras;
- As várias palavras e suas representações fonológicas, sintáticas e semânticas vão ser guardadas na memória de curto prazo (memória de trabalho) até serem organizadas em frases;
- De seguida, o mecanismo denominado por *merlin* descobre as palavras guardadas na memória de curto prazo e dá-lhes sentido;
- Quando o mecanismo é bem sucedido o resultados são colocados na "TPWSGWTAU" – the place where sentences go when they are understood ("LPOVAFQSP" – lugar para onde vão as frases quando são percebidas);
- Se a compreensão não é conseguida a fixação é mantida de modo a permitir o posterior processamento;
- Por último, as regras fonológicas são aplicadas pelo editor à informação que esta guardada no "TPWSGWTAU", sendo dadas instruções para a palavra ser pronunciada em voz alta.

Assim, este modelo começa com a representação icónica, identificação das letras, passagem para o léxico mental posterior, dando-se a pesquisa do significado, registando-se na memória a curto prazo, passando para a memória a longo prazo.

O modelo proposto por Gough foi questionado, devido ao avanço das investigações que demonstram que são utilizadas várias estratégias de leitura de acordo com o tipo de texto. Outra crítica dirigida ao modelo ascendente é a pouca flexibilidade, pois trata-se de um modelo linear que considera a via fonológica a única via possível para se chegar ao significado. Assim, as palavras regulares deveriam ser lidas com mais velocidade e rapidez do que as irregulares, o que não se verifica experimentalmente (Martins, 1996; Martins & Niza, 1998; Vaz, 1998).

Se apenas a via fonológica fosse tida em consideração, excluindo o acesso visual da representação da palavra, como se poderia explicar a distinção e compreensão de palavras homófonas, que apesar de se pronunciarem da mesma maneira, escrevem-se e têm

significados diferentes (e. g. coser e cozer) (Martins, 1996; Martins & Niza, 1998; Vaz, 1998).

Resumindo, segundo este conceito, a metodologia para o ensino da leitura seria o método fonético, onde a via de acesso ao significado seria a correspondência grafo-fonológica.

4.2. Modelos Descendentes

Os modelos descendentes ou cima para baixo consideram que ler é compreender e concebem a leitura como sendo o processo contrário do modelo ascendente (Rebelo, 1993; Snowing, 1994; Martins, 1996; Martins & Niza, 1998).

Estes modelos consideram a leitura como um processo de identificação directa e global de palavras e de antecipações que estão baseadas em previsões léxicas, semânticas, sintácticas e de verificação das hipóteses produzidas (Viana, 2002). Deste modo ler é a construção activa de significado a partir de uma mensagem escrita, que salienta os conhecimentos prévios do leitor para a compreensão do texto (Snowing, 1994; Martins, 1996; Martins & Niza, 1998; Vaz, 1998).

Deste modo, os processos mentais superiores são determinantes para o acto de ler. Neste sentido, Goodman (1970, in Rebelo 1993) concebe a leitura como um jogo de adivinhação psicológica, que salienta os conhecimentos sintácticos e semânticos em detrimento dos fonológicos. Segundo esta perspectiva ler é uma forma de contactar com a linguagem e com o pensamento, sendo o texto a fornecer todas as indicações para tal contacto.

Na figura 6 apresentamos o processo de leitura segundo o modelo descendente de Goodman (1970) ou modelo psicolinguístico.

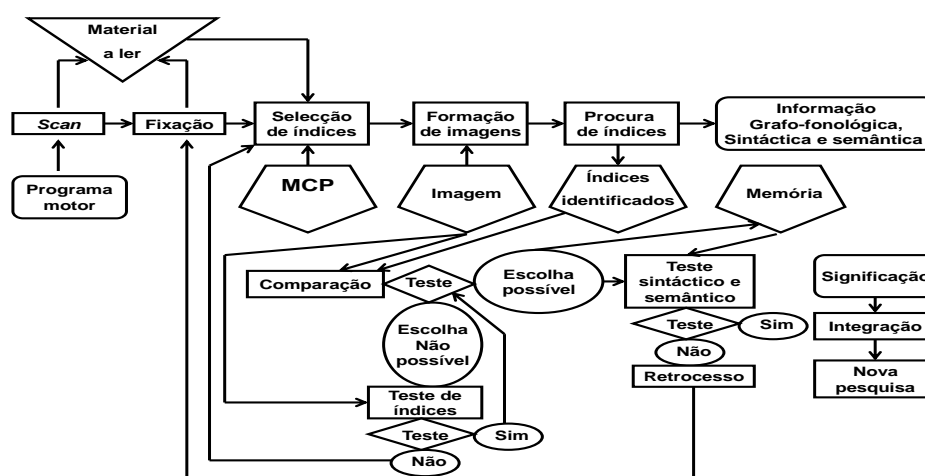


FIGURA 6 - Modelo descendente de Goodman (1970, in Zagar 1992, p.18, in Martins, 1996, p.34)

Martins (1996) refere que com base na figura podemos compreender:

- O leitor observa a página, movendo os olhos da esquerda para a direita ao longo da linha e de cima para baixo;
- Fixa o material;
- Selecciona os índices gráficos em função dos factores, estilo cognitivo, conhecimento e material previamente analisado que é retido na memória de curto prazo;
- Os índices gráficos seleccionados e os índices de antecipação levam à formação de uma linguagem perceptiva que é constituída por aquilo que o leitor vê e por aquilo que espera ver, que por sua vez é armazenado na memória de curto prazo;
- Dá-se uma pesquisa com o objectivo de encontrar índices grafo-fonológicos, sintácticos e semânticos que estão relacionados com a imagem reconhecida que fica guardada na memória de curto prazo;
- De seguida, o leitor elabora uma predição e se for bem sucedido envia-a para a memória de longo prazo, se não, volta a testar os índices e a imagem perceptiva, reformulando-a se necessário;
- A predição guardada na memória de longo prazo é testada com o objectivo de verificar a sua adequação sintáctica e semântica relativamente ao contexto;
- Se a predição for adequada ao contexto o significado é guardado na memória de longo prazo, se não se adequar o leitor recua até onde ocorreu a inconsistência sintáctica e semântica e o processo recomeça.

Este modelo foi alvo de algumas críticas, que o apontam como falível em alguns aspectos. Primeiro é questionada a forma como são feitas as predições e quais os mecanismos de verificação que o leitor utiliza para as rever (Mitchell, 1982, *in* Martins, 1996).

Neste modelo também não é explicada a leitura experiente, uma vez que os leitores corriam o risco de demorar mais tempo a fazer predições do que a identificar palavras (Stanovich, 1990, *in* Martins, 1996; Martins & Niza, 1998).

Por fim, Martins & Niza (1998) mencionam que a via visual não pode ser a única utilizada na leitura, pois se assim fosse, como explicar que os leitores conseguem ler palavras desconhecidas ou não familiares. Estes autores referem ainda que vários estudos indicam que, nestas situações, os leitores recorrem tanto à correspondência grafema-fonema, como às analogias.

4.3. Modelos Interactivos

Os modelos anteriormente descritos, ascendentes e descendentes, têm em comum o facto de serem lineares, ou seja, a informação apenas circula num sentido (Vaz, 1998).

Os modelos interactivos consideram a leitura como uma combinação dos dois modelos atrás referidos. O termo interactivo é utilizado para se referir aos modelos que tentam explicar como actuam os processos superiores de inferência na leitura, juntamente com os processos inferiores e automatizados de reconhecimento de palavras, para dar lugar à compreensão efectiva do texto (Rebelo, 1993).

Estes surgem como forma mais adequada à explicação do processo de leitura, tendo assim, uma posição intermédia entre os modelos descendentes e ascendentes (Martins, 1996; Martins & Nisa, 1998; Vaz, 1998).

No processo de leitura estão ligados de uma forma íntima e ao mesmo tempo independente, as componentes dos modelos ascendentes (identificação, reconhecimento de letras e a sua tradução em sons) com as componentes dos modelos descendentes (compreensão, formulação de hipóteses e predições) (Rebelo, 1993).

Segundo o modelo interactivo de Rumelhart (1977, *in* Rebelo 1993), todas as informações (semântica, sintácticas, lexicais e ortográficas) concorrem para um padrão sintetizador que ao recebê-las, retém-nas e reorienta-as. Apresentaremos de seguida o processo de leitura segundo o modelo interactivo de Rumelhart (Figura 7).

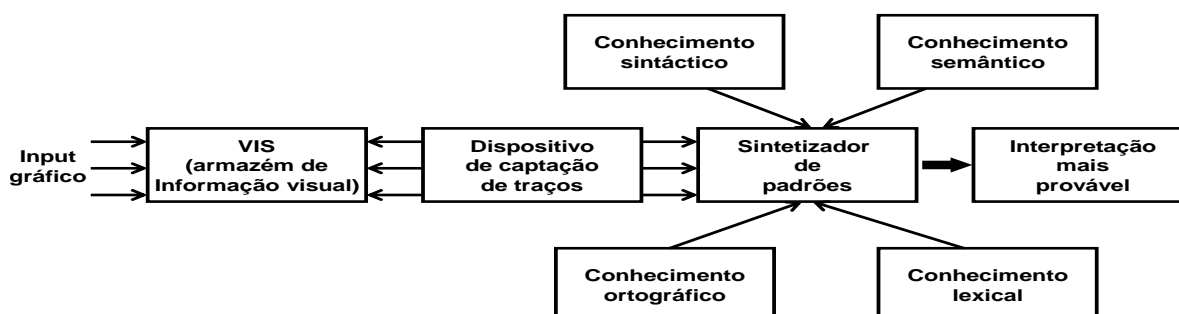


FIGURA 7 -Modelo interactivo de Rumelhart *in*. Samuels *et al.* (1984,p.211, *in* Martins,1996, p.36)

Com base neste modelo, Martins (1996) refere:

- A informação é recolhida através da fixação dos olhos e registada num *visual information store* – VIS;
- A informação é analisada por um dispositivo de captação de traços, que retém características visuais ou os traços mais relevantes;
- Estes traços constituirão o fluxo de entrada sensorial que se torna acessível à componente central do modelo – o sintetizador de padrões;
- Esta componente central recebe várias e diferentes informações (sintácticas, semânticas, lexicais e ortográficas) e utiliza-as na formulação de hipóteses;
- As hipóteses são testadas. As mutuamente consistentes são aceites e as inconsistentes são rejeitadas;
- Pelo reforço selectivo das hipóteses adequadas, formam-se um conjunto de hipóteses que são consistentes entre si e também com as características da informação;
- Este conjunto de hipóteses é aceite como uma interpretação final do texto.

Apesar de ser considerado um modelo completo, uma vez que integra tanto a via visual, como a auditiva, para o reconhecimento das palavras foi no entanto criticado. Salienta-se dessas críticas o facto de não ser explorada a importância das informações semânticas, sintácticas, ortográficas e lexicais e o facto de fornecer pouca informação sobre o uso da via fonológica (Martins, 1996).

Outra crítica refere o facto de o modelo apenas se aplicar a bons leitores, ou seja, não se aplica aos estádios iniciais da aprendizagem da leitura (Martins & Niza, 1998).

4.4. Modelos Interactivos Compensatórios

No que diz respeito ao reconhecimento de palavras, os modelos interactivos compensatórios defendem a existência de duas vias paralelas de reconhecimento de palavras, a via visual de análise e a via auditiva de mediação fonológica, que são activadas de acordo com a familiaridade das mesmas. O reconhecimento de palavras é o processo através do qual as sequências de letras de uma palavra escrita são transformadas em unidades semânticas possibilitando o acesso ao seu sentido (Martins, 1996; Viana, 1998; 2003).

Nestes modelos é considerado que qualquer fase do processo de leitura pode influenciar outra, estabelecendo entre si um papel compensatório. As dificuldades que possam existir em alguns níveis podem ser compensados por outros, isto é, dependendo do contexto e

relativamente às características inerentes à leitura, o leitor escolhe a estratégia a que melhor se adapta (Martins, 1996).

Um leitor que reconhece com facilidade as palavras, mas tenha pouco conhecimento acerca do tema do texto, pode utilizar estratégias ascendentes, por outro lado, se o leitor reconhece mal as palavras, pode usar as estratégias descendentes, consoante os conhecimentos que tem sobre o tema (Martins, 1996).

De acordo com os modelos interactivos compensatórios, quando se lê uma palavra podem ser activadas duas vias, a visual se a palavra for familiar em termos gráficos, ou a fonológica se a palavra não for familiar. Estamos perante um modelo de dupla via (Martins, 1996; Viana, 1998; 2003).

Morton (1964, 1969, *in* Martins, 1996) criou o “*Logogen Model*”, no qual o *logogen* continha informações (semânticas, lexicais e fonémicas) acerca de um item lexical que está representado na memória. Cada *logogen* tem um limiar de excitação para ser activado e permitir o acesso ao significado e pronúncia da palavra. Quanto mais usual for a palavra, menor será esse limiar de activação, pois à medida que o *logogen* é activado o seu limiar diminui.

Inspirados neste modelo Rumelhart e McClelland (1981, 1982, *in* Martins, 1996) criaram um modelo informatizado de reconhecimento de palavras. Este modelo é formado por um sistema de reconhecimento visual da palavra e um sistema de análise visual subdividido em dois níveis (traço e letra).

Sempre que uma palavra é apresentada ao computador este ao fazer a análise de cada um dos traços (activação de determinadas unidades de traço) provoca a activação de determinadas unidades de letras e simultaneamente a inibição dos detectores de letras que não possuem aqueles traços que foram activados. O mesmo acontecia nas unidades de palavras que à medida que iam sendo activadas provocavam a inibição de outras (Martins, 1996).

O modelo interactivo compensatório mais recente é o proposto por Ellis (1989, *in* Martins, 1996) realçando a interacção existente das ligações de activação com as de inibição e o efeito em cascata de activação dos detectores, isto é, simultaneamente os detectores de traços vão activando os de letras e estes vão activando os de palavras.

Existe um efeito compensatório no nível de unidades de letra em relação ao nível de unidades de palavra, visto que, sempre que uma unidade de letra activar um conjunto de unidades de palavra, estas por sua vez, provocam a activação das unidades de letras que as compõem causando um efeito de retorno. Por um lado, trata-se de um modelo compensatório dado que activação de um nível pode compensar a falha de outro. Por outro, trata-se, de um modelo de activação interactiva, pois os vários níveis, nível traço, nível letra, nível palavra, apesar de diferentes, estão em constante interacção (Martins, 1996).

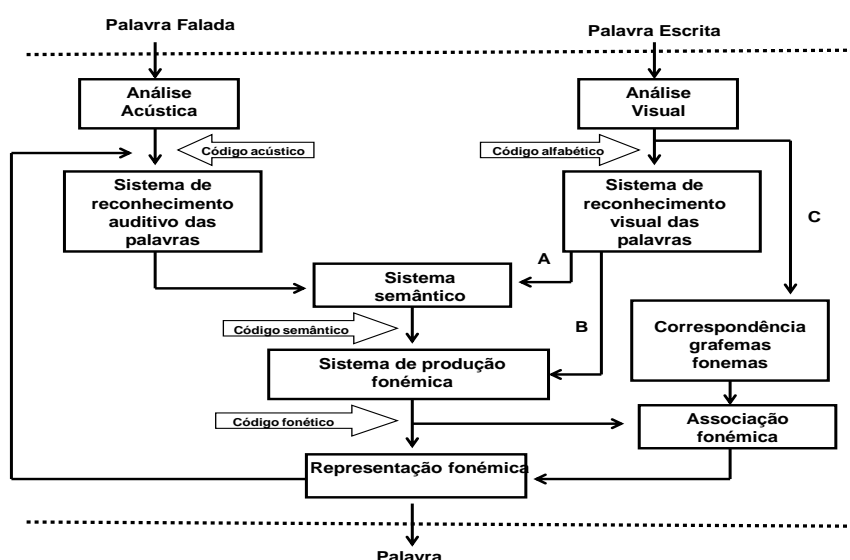


FIGURA 8 - Modelo interactivo de Ellis (Ellis, 1989, p.44, in Martins, 1996, p.39)

Sempre que um leitor se depara com uma palavra visualmente pouco habitual, pode recorrer ao contexto no qual a palavra é apresentada, ou pronunciar a palavra recorrendo a analogias e correspondências grafema-fonema, originando-se uma forma fonémica (traduzida num código acústico) que irá ser analisada pelo sistema de reconhecimento auditivo, permitindo verificar se esses sons têm semelhanças com alguma palavra conhecida (Martins, 1996).

Este modelo não explica de que forma se alcança o sentido das palavras e a sua pronúncia, simulando exclusivamente a forma como as palavras seriam reconhecidas. Ellis (1989, in Martins 1996) supõe que é activada uma unidade de produção fonémica que corresponde a uma representação semântica, activada por sua vez, por uma unidade de reconhecimento visual da palavra.

Para que uma sequência de fonemas se possa pronunciar é necessária a existência de uma memória fonémica, para a qual os fonemas transitam desde o momento da sua representação até ao da pronúncia da palavra (Martins, 1996).

Por sua vez Perfetti (1989) apresentou um modelo denominado modelo de interações restritivas que apresenta a forma como os leitores identificam as palavras. Este autor, tal como Rumelhart *et al.* (1981, 1982, *in Martins, 1996*) menciona que a identificação de palavras é interactiva, pois segundo ele todas as informações são integradas em paralelo e activam-se umas às outras, acrescentando também que estas interações estão sujeitas a restrições próprias, devido a ocorrerem ao nível das letras, dos fonemas e das palavras (Martins, 1996).

Segundo os mesmos autores, quando a leitura apresenta um carácter automático, não existe influência do contexto no reconhecimento das palavras, uma vez que este só intervém quando é necessário confirmar o significado da palavra, depois da sua identificação (Martins, 1996).

Seguidamente iremos fazer referência a algumas funções das diversas componentes do modelo interactivo de Ellis (1989), assim como a algumas das conexões nele evidenciadas.

Segundo Ellis & Young (1997) o sistema de análise visual apresenta três funções:

- Identificar as letras das palavras;
- Codificar cada letra relativamente à sua posição na palavra;
- Agrupar perceptivamente as letras que pertencem à mesma palavra.

Sugerem-nos também que a função do léxico de input visual é a de identificar sequências de letras de palavras escritas familiares, isto é, indica se essa palavra já foi vista anteriormente. Referem também, se existir necessidade da palavra ser compreendida é preciso activar a sua representação semântica, no sistema semântico representado pela conexão existente entre este sistema e o léxico de input visual. É activado o léxico de produção de fala quando se pronuncia a palavra de modo correcto, representado pela conexão com o léxico fonológico, produção de fala ou com o sistema semântico, dependendo da respectiva a activação.

O sistema semântico é onde se encontram representados os significados das palavras, corresponde à memória semântica e pode ser dividido, segundo alguns teóricos, em sistema semântico verbal (significados das palavras) e sistema semântico não-verbal (conhecimentos referentes às pessoas e objectos).

Segundo Ellis & Young (1997) no âmbito da leitura ao nível do fonema, onde estão representados os sons particulares e distintos da fala, pode ser activada por inputs provenientes de diferentes fontes. Por um lado, pode ser activado pelo input originário do

léxico de produção de fala, no decorrer de uma leitura em voz alta. Por outro, pode ser activado pelo input através da conversão grafema-fonema, quando palavras não familiares, pseudo-palavras ou não-palavras são lidas em voz alta.

Os mesmos autores mencionam que a conexão bidireccional existente entre o léxico produção de fala e o nível do fonema traduz o estado de activação mútua e interactiva entre as componentes.

A presença de uma conexão directa entre o léxico de input visual e o léxico de produção de fala, sem passar pelo sistema semântico é justificada pelo facto de pessoas com lesões cerebrais lerem em voz alta palavras, aparentemente sem entenderem o significado.

Os mesmos autores incorporaram no modelo um percurso entre o reconhecimento das letras e a produção da fala, não dependendo as palavras de serem reconhecidas como familiares através léxico de input visual, justificado através da constatação de que leitores sem lesões cerebrais conseguem ler em voz alta palavras não familiares, pseudo-palavras ou não-palavras, as quais nunca tinham visto.

Ellis & Young (1997) referem que as pseudo-palavras, as não-palavras e as palavras não familiares podem ser lidas em voz alta por intermédio de um processo de divisão das palavras em letras ou grupos de letras (unidades visuais) e pela sua transformação nas correspondentes sequências fonémicas. Esta via, chamada de subléxica, é relativamente pouco usada por leitores competentes, mas extremamente utilizada por leitores pouco aptos ou que possuem poucas palavras representadas no seu léxico de input visual.

Assim, Cruz (2005) considera que este modelo tem três vias, estando nele presentes três percursos que estão assinalados no modelo com as letras A, B e C:

O percurso A corresponde à via semântica (via visual ou directa do modelo de dupla via);

O percurso B consiste na análise da palavra a nível visual, chegando à representação fonológica da palavra através de um mecanismo global, por isso, embora denominado da mesma forma difere da via directa ou léxica do modelo de dupla via.

O percurso C corresponde à via fonológica (via fonológica ou indirecta do modelo de dupla via).

Em síntese, segundo Caldas (1999) os mecanismos articulatórios da leitura podem ser activados por três vias distintas:

- Primeiro, pela via fonológica que se baseia na capacidade de segmentação fonológica e na memória de trabalho fonológica (percurso C);
- Depois, a via lexical na qual são os elementos lexicais que funcionam como as chaves articulatórias (percurso B);
- Por último, a via que estabelece a conexão entre o significado e a produção das palavras (via semântica), sendo o seu próprio núcleo que funciona como ligação eles (percurso A).

É possível referir dois produtos, aos quais correspondem vários processos, independentemente dos modelos teóricos utilizados para explicar o processo de leitura. Estes produtos podem ser o reconhecimento global de palavras e/ou a correspondência grafema-fonema, que correspondem respectivamente ao acesso directo ou léxico e ao acesso fonológico ou tradução sequencial de letras em palavras (Sim-Sim, 1995).

A mesma autora refere que os processos associados ao reconhecimento global de palavras envolvem:

- O adivinhar, com base no contexto;
- O reconhecer as características visuais do material gráfico;
- A procura no armazém do vocabulário visual.

Os processos relativos à correspondência grafema-fonema são:

- A análise de segmentos silábicos e fonémicos;
- O identificar a forma das letras;
- O reconstruir cadeias de sons;
- O reconhecer conteúdos semânticos.

4.5. Síntese

Neste capítulo fizemos referência à evolução em termos históricos dos modelos explicativos do processo de leitura. Em meados da década de 70 do séc. XX as investigações feitas e sob influência da psicologia cognitiva, elaboram modelos de leitura que deixam de ser apenas de processamento linear para passarem a modelos interactivos e recentemente convertem-se em modelos interactivos compensatórios (Martins, 1996; Martins & Niza, 1998). No entanto, não existe consenso entre autores para que seja possível eleger um modelo que possa representar a leitura com todas as suas variáveis (Linuesa & Gutiérrez, 1999).

Para facilitar a tarefa de perceber os mecanismos da leitura desenvolveram-se modelos explicativos. Os estudiosos que defendem que a leitura incide na identificação de grafemas e respectivos fonemas elaboraram o modelo denominado de ascendente, por outro lado, os autores que consideram a leitura como um processo de construção de significados com base nas competências linguísticas e culturais do leitor organizaram os denominados modelos descendentes (Martins, 2000).

Dentro dos modelos ascendentes, salientamos o modelo ascendente de Gough (1972) referido em Martins (1996) que tem início na representação icónica, passando de seguida para a identificação das letras, continuando através da passagem para o léxico mental posterior onde se pesquisa o significado, para posteriormente se registar na memória a curto prazo, finalmente passando para a memória a longo prazo. Este é um modelo linear, uma vez, que considera a via fonológica a única via possível para se chegar ao significado, não obtendo por isso unanimidade entre autores.

Nos modelos descendentes, vários autores consideram que ler é compreender e concebem a leitura como sendo o processo contrário ao modelo ascendente (Rebelo, 1993; Snowing, 1994; Martins, 1996; Martins & Nisa, 1998). Dentro destes modelos, evidenciamos o modelo descendente de Goodman (1970), referido em Martins (1996). Este modelo refere que a leitura baseia-se em predições e é por isso mesmo posto em causa, uma vez que é questionada a forma como são feitas as predições e quais os mecanismos de verificação das mesmas (Martins 1996).

Partindo do princípio que a leitura não é feita apenas através de um só sentido, surgem os modelos interactivos que consideram a leitura como uma combinação dos dois modelos atrás referidos. Assim, surge o modelo interactivo de Rumelhart (1977) referido em Rebelo (1993). Este modelo integra tanto a via visual, como a auditiva, para o reconhecimento das palavras, no entanto também apresenta falhas, uma vez que não considera a importância das informações semânticas, sintácticas, ortográficas e lexicais (Martins, 1996).

Por fim, abordámos os modelos interactivos compensatórios que apresentam duas vias paralelas de reconhecimento de palavras, a via visual de análise e a via auditiva de mediação fonológica. Dentro destes modelos referimos o modelo interactivo de Ellis (1989) referido em Martins (1996). Neste modelo existe uma interacção das ligações de activação, ou seja, ao mesmo tempo que os detectores de traços vão activando os de letras, estes vão activando os de palavras (Martins, 1996). Para Cruz (2005) este modelo apresenta três vias a semântica, a directa ou léxica e por fim a fonológica. Este modelo não explica, no entanto,

a forma de alcançar o sentido das palavras e a sua pronúncia. Dentro da mesma linha Perfetti (1989) apresentou um modelo denominado modelo de interações restritivas em que refere que a identificação de palavras é interactiva.

Resumindo, podemos concluir que os mecanismos de leitura podem ocorrer seguindo três vias, a fonológica a lexical e a semântica e independentemente do modelo teórico utilizado é possível perceber que o processo de leitura engloba dois tipos de produtos, o reconhecimento global de palavras e/ou a correspondência grafema-fonema (Sim-Sim, 1995).

5. Modelos de Aprendizagem da Leitura

Para melhor compreender os processos de leitura é importante perceber quais são as alterações e transformações que se produzem nos estádios iniciais de aquisição de leitura e que levam um leitor amador a tornar-se num leitor fluente.

O interesse pelo estudo do processo evolutivo da aquisição da leitura e escrita é recente. Os modelos surgem nos anos 80 do séc. XX e a maioria centra-se nos períodos iniciais e no desenvolvimento de mecanismos específicos (Citoler, 1996).

Segundo alguns autores, o processo de aprendizagem da leitura é feito por etapas, sendo as primeiras fundamentais para o sucesso deste processo (Lerner, 2003).

No entanto, como iremos ver de seguida, alguns autores caracterizam o desenvolvimento, como uma série de etapas, enquanto outros, como um processo contínuo.

5.1 Modelo de Perfetti

O modelo de Perfetti representa a posição que defende que a aquisição e o desenvolvimento da leitura não evoluem por etapas, mas sim através de um processo contínuo (Citoler, 1996).

Para Perfetti os processos fonológicos são fundamentais para uma leitura proficiente referindo que, quanto mais automatizados se encontrarem os processos de níveis inferiores, maior número de recursos cognitivos servirão o processo de compreensão da leitura (Citoler, 1996).

Segundo esta perspectiva a capacidade de leitura envolve duas componentes, o acesso léxico e a compreensão, ou seja, envolve não só a identificação de palavras como a sua compreensão.

Este modelo realça a ligação entre a aquisição de leitura e o conhecimento fonémico, ou seja, o reconhecimento das palavras é realizado interactivamente. A característica interactiva deste modelo permite afirmar que a informação corre em ambas as direcções, de cima para baixo ou de baixo para cima (Perfetti, 1992).

Este modelo misto associa dois aspectos importantes das teorias da identificação de palavras: a interacção entre fontes de informação e as restrições que limitam estas interacções.

Rumelhart e McClelland (1981, *in* Perfetti, 1992) referem que os níveis das características das letras, dos fonemas, e das palavras são activados e conectados de forma recíproca, em rede, surgindo inúmeras fontes de informação. As várias fontes de informação estão integradas paralelamente permitindo a identificação das palavras de forma interactiva.

Existem também restrições específicas ligadas às interacções só podendo estas intervir a nível interior da estrutura de dados da formação lexical (da informação lexical), isto é, das letras, dos fonemas e das palavras.

Perfetti, Beck, Bell & Hughes (1987) salientam a relação recíproca entre o conhecimento fonémico e as fases iniciais da leitura, propondo um modelo de activação, como sendo a explicação para o desenvolvimento da leitura.

Ao concordarmos com a premissa de que a consciência fonológica e o desenvolvimento da leitura coexistem numa relação interactiva, podemos concluir que esta traduz um conjunto de aptidões que suportam e orientam o aparecimento da compreensão da estrutura da linguagem falada na criança (Perfetti, *et al.* 1987).

Assim, na tentativa de explicar o surgimento da leitura emergente das palavras, apresentaremos em seguida o modelo de activação proposto por Perfetti *et al.* (1987) que realça as várias etapas de sensibilidade fonológica de fala de uma criança.

- Na 1ª etapa, mais imatura, com o objectivo ultrapassar a tarefa de ler, a criança pronuncia uma palavra qualquer;
- Na 2ª etapa, caracterizada ainda por alguma imaturidade, os jovens leitores depois de codificarem os segmentos da palavra, procuram na memória palavras relacionadas e pronunciam-na (e.g., em vez dizerem “gato” dizem “gatinhos”);
- Na 3ª etapa, as crianças depois de codificarem alguns segmentos de uma sequência e usar os seus constituintes para pesquisar no léxico, fixam alguns critérios e procurarem palavras que os respeitam, proferem a palavra. Ocorre portanto uma pesquisa lexical com erros fonémicos (e.g., em vez de dizerem “gato” dizem “pato” ou “ato”).
- Na 4ª etapa, sem constrangimentos na pesquisa lexical, as crianças tentam fazer codificações de segmentos em sequências. Deixam de utilizar critérios para procurar palavras e como consequência surgem pseudo-palavras (e.g., em vez de dizerem a palavra “gato”, dizem a pseudo-palavra “tago” ou “gao”).

- Na última etapa, as crianças fazem a codificação de um segmento de cada vez, tentando efectuar a correspondência grafema-fonema (alfabética) dizendo o nome de cada letra da palavra (e.g., a palavra “gato” é segmentada em «g», «a», «t» e «o»).

Examinando o modelo, constata-se que nas primeiras três etapas são usadas soluções analíticas (soluções semântico-lexicais) que se caracterizam por repetições de estímulos, associações semânticas de estímulos ou o uso de rima (Linuesa & Gutiérrez, 1999).

Nas duas etapas que se seguem, as soluções analíticas são substituídas por soluções que recorrem à segmentação, isto é, a criança isola o grafema tentando encontrar o nome da letra que lhe corresponde, usando este processo sucessivamente com o objectivo de dizer a palavra.

Em resumo, de acordo com Perfetti, *et al.* (1987), o modelo de activação admite que as palavras estimulam uma representação interna, conectada com uma rede lexical-semântica e com uma rede lexical-fonémica, pois tanto os conhecimentos que o indivíduo já possui, como as regras fonológicas que domina, são de extrema importância para a leitura correcta de palavras.

Segundo Linuesa & Gutiérrez (1999) este modelo carece de uma explicação adequada acerca dos procedimentos que a criança utiliza para activar uma resposta. O modelo proposto por Perfetti *et al.* (1987), sugere que o desenvolvimento acontece de uma maneira continua de crescimento gradual. O modelo de Marsh, Friedman, Welch & Desberg (1981) que iremos apresentar seguidamente explica de outra forma a natureza do desenvolvimento, isto é, defende que desenvolvimento é segmentado, ou dividido em estádios.

5.2. Modelo de Marsh, Friedman, Welsh & Desberg

Este modelo integra uma abordagem cognitiva desenvolvimental e explica as etapas de desenvolvimento de aprendizagem da leitura utilizando vários tipos de observação. Analisa a cognição, as estratégias e a metacognição na aprendizagem da leitura, dando especial destaque à leitura das não-palavras (Marsh *et al.*, 1981).

O modelo de Marsh, Friedman, Welsh & Desberg assenta em quatro estádios diferentes de aprendizagem da leitura.

O primeiro estágio é designado por adivinhas linguísticas. Neste estágio a criança que está a aprender a ler associa palavras familiares centrando-se em estímulos visuais. Nesta etapa a criança tem dificuldade em fazer segmentação fonémica e apenas consegue ler palavras conhecidas.

No segundo estágio denominado por redes de discriminação, a criança aumenta o número de palavras que consegue reconhecer visualmente e tenta ler palavras desconhecidas isoladas, por comparação, com características de outros grafemas que já conhece. Inicialmente este processo limita-se à primeira letra, evoluindo gradualmente para o tamanho da palavra, ou até mesmo para a última letra (Marsh *et al.*, 1981).

No terceiro estágio designado por descodificação sequencial, a criança utiliza novas estratégias para descodificar palavras conhecidas. Neste estágio a criança para além de se apoiar no contexto, apoia-se também, nas regras de correspondência simples entre letras e sons (grafemas e fonemas) utilizando esta estratégia para ler palavras regulares.

Por fim, no quarto estágio designado por descodificação hierárquica, as crianças já realizam uma leitura fluente, utilizando as regras mais complexas de grafema-fonema, bem como o contexto, incorporando a leitura por analogia e assim descodificarem as palavras.

Este modelo aponta que para a aquisição da leitura são ultrapassadas várias etapas, onde quer por características internas, ou externas a criança vai avançando até chegar a níveis reais complexos de leitura (Marsh *et al.*, 1981).

5.3. Modelo de Frith

O modelo evolutivo, proposto por Frith (1985) é um dos mais difundidos e utilizados nas investigações. Integra o desenvolvimento da leitura e da escrita de palavras, incluindo três etapas: logográfica, alfabética e ortográfica que se distinguem pelas estratégias que utilizam (Citoler, 1996; Cruz, 2005).

Na primeira etapa, logográfica, a criança reconhece um número reduzido de palavras, distinguindo-as através da sua forma, estrutura ou contexto. Nesta fase em que a criança reconhece as palavras logograficamente, as diferenças entre “sol” e “sal” são mínimas e passam despercebidas. Não é uma verdadeira leitura, pois se a tipografia das letras for alterada, a criança já não reconhece a palavra (Citoler, 1996).

Mais tarde a criança passa a utilizar uma estratégia alfabética, que assenta na análise das palavras em letras, na associação de letras a sons e na síntese desses sons. Utilizando as regras de conversão grafema-fonema e com o ensino sistemático a criança é capaz de segmentar palavras nas letras que as compõem e de associar cada letra ao seu som correspondente, por fim, tem que aprender a unir os fonemas para formar o som global da palavra. Quando a criança aprende as regras de conversão grafema-fonema diz-se que já sabe ler, não sendo no entanto, um leitor hábil. Esta fase é difícil de superar e algumas crianças continuam a confundir as regras de conversão grafema-fonema. Segundo Citoler (1996) é nesta etapa que começam a manifestar-se as dificuldades conhecidas como dislexia e disgrafia.

Quando a fase alfabética é ultrapassada surge a etapa ortográfica. Esta permite o reconhecimento imediato das partes importantes da palavra (morfema), tendo em atenção a ordem das letras, mas não os seus sons. Nesta etapa já não existe a necessidade de utilizar as regras grafema-fonema para a leitura das palavras, uma vez que, já se reconhecem de forma directa (palavras familiares) (Citoler, 1996). De acordo com este autor o procedimento analítico que se realiza com padrões ortográficos, não deve ser confundido com a fase logográfica, onde as palavras se lêem e escrevem como desenhos ou através do contexto.

Em resumo, Frith (1985) sugere uma teoria em que se destacam três etapas, no entanto é importante referir a existência de uma etapa anterior, denominada de mágica ou simbólica, na qual a criança considera que qualquer rabisco é uma palavra. Na etapa seguinte (logográfica) a palavra é lida como uma imagem, por isso, quando é alterada a forma de escrever a palavra já não é reconhecida como tal. Na fase alfabética é utilizada uma sequência de letras como pista para ler palavras. Na última fase (ortográfica), a criança já lê com fluência, pois adquiriu consciência como as letras se podem juntar entre si e os sons distintos que produzem.

5.4. Modelo de Ehri

De acordo com o modelo evolutivo de Ehri (1995, *in* Ehri, 1997), a aprendizagem da leitura desenvolve-se ao longo de quatro fases: pré-alfabética, alfabética parcial, alfabética total e alfabética consolidada. Existindo algumas semelhanças com o modelo de Frith (1985, *in* Ehri, 1997).

Na fase pré-alfabética os leitores não usam a relação grafema-fonema, utilizando pistas visuais para ler (Ehri, 1997).

Na fase alfabética parcial a leitura é feita através da ligação entre algumas letras da palavra e os seus sons, ou seja, o leitor usa o seu conhecimento acerca da relação letra-som, ou letra-nome para formar conexões (Ehri, 1997).

Na fase alfabética total os leitores conseguem segmentar as palavras nos seus fonemas e sabem como elas são traduzidas em grafemas. Nesta altura o leitor é capaz de ler palavras que nunca viu antes (Ehri, 1997).

À medida que mais palavras são memorizadas, a experiência repetida de ler uma sequência de letras que simbolizam o mesmo fonema, que se repetem em várias palavras, permite cimentar unidades em que grafemas ficam ligados a fonemas. Esta consolidação permite ao leitor operar com unidades constituídas por letras que podem ser morfemas, sílabas ou parte de sílabas, chegando-se assim, à fase designada por alfabética consolidada. Nesta fase a leitura é um processo maduro e hábil (Ehri, 1997).

5.5. Modelo Chall

Chall (1987) propõe um modelo de desenvolvimento de aprendizagem da leitura que, embora nas primeiras etapas, seja semelhante ao de Frith, é mais extenso e contempla uma progressão no desenvolvimento da leitura, que vai desde o estágio zero, até à fase mais avançada desta habilidade.

Segundo a perspectiva de Chall (1987) existem seis fases distintas na aprendizagem da leitura, mas que não devem ser analisadas de uma forma independente mas sim, com uma visão que inter-relaciona todos eles.

No primeiro, designado por estágio zero – estágio de pré-leitura – compreendido entre o nascimento e o pré-escolar (0/6 anos) é onde provavelmente acontecem mais mudanças. Nesta fase a criança aprende a linguagem oral e vai adquirindo habilidades visuais, visuomotoras e de percepção auditiva necessárias para aprender a ler.

No segundo, denominado estágio um – iniciação à leitura ou estágio de descodificação – compreendido entre o 1º e o 2º ano de escolaridade (6/7 anos). Durante este estágio o aspecto essencial reside na associação de sequências de letras a palavras faladas, ou seja, na aquisição do código alfabético e no trabalhar das correspondências grafema-fonema.

Na terceira fase designada por estágio dois – confirmação e fluência – compreendido entre o 2º e o 3º ano de escolaridade (7/8 anos). Nesta fase a criança consolida o que aprendeu

na fase anterior e desenvolve a habilidade para ler. A criança vai treinando a leitura das palavras familiares e vai ganhando fluência. Apesar de se desenvolverem algumas competências fonológicas, o que se salienta deste estágio é o automatizar e treinar os conhecimentos de decodificação.

No estágio três – ler para aprender informações novas – compreendidas entre o 4º e o 8º ano de escolaridade (9/13 anos). Nesta fase, os leitores lêem para adquirir conhecimentos. Nas fases um e dois, as crianças aprendem a transformar letras em palavras, nesta fase aprendem a transformar as palavras em ideias.

No estágio quatro – vários pontos de vista – diz respeito a jovens do ensino secundário (14/18 anos). Neste estágio a característica principal é conseguir lidar com mais do que um ponto de vista. Nesta altura os livros lidos são mais técnicos e exigem mais profundidade e complexidade.

Na última fase, estágio cinco – uma vista sobre o mundo – diz respeito aos indivíduos que estão no ensino superior (a partir dos 18 anos). Nesta fase o indivíduo aprende a seleccionar o que é ou não importante para ler, adquirindo assim uma aptidão selectiva para a escolha da leitura.

O autor deste modelo sugere-nos que todos os leitores vivem as mesmas sequências de desenvolvimento e que as seis etapas realçam a mudança de natureza quantitativa e qualitativa, que as exigências ao nível da leitura sofrem, ao longo da vida (Chall, 1987).

5.6. Modelo Spear-Swerling & Sternberg

A natureza da leitura é mutável. Ao longo do desenvolvimento os processos cognitivos implicados na leitura diferem de acordo com a idade e o estágio de leitura (Spear-Swerling & Sternberg, 1996).

Este modelo envolve uma sequência de etapas de desenvolvimento em que os processos cognitivos são de extrema importância para a aprendizagem da leitura e vão-se alterando. Cada fase envolve características diferentes e as crianças transitam de fase para fase devido às exigências escolares, mas também devido ao seu desenvolvimento cognitivo.

Neste modelo não é sugerido uma fase de pré-leitura, no entanto, é realçada a importância da familiaridade das crianças com as letras, palavras e livros (Spear-Swerling & Sternberg, 1996).

O modelo apresentado por Spear-Swerling & Sternberg (1996) é composto por seis fases.

Na primeira fase as crianças usam pistas visuais de contexto, não reconhecendo ainda o sistema alfabético e necessitam de treino e estimulação para reconhecerem a informação que as letras contêm. Esta fase é denominada por reconhecimento de palavras por pistas visuais e decorre entre os 2 e os 5 anos.

A segunda fase, designada por reconhecimento de palavras por pistas fonéticas, decorre entre os 5 e os 6 anos. Nesta etapa as crianças utilizam pistas fonéticas, como a primeira ou a última letra, para reconhecer as palavras, sendo necessário que estas já tenham adquirido algumas regras da correspondência grafema-fonema.

Na terceira fase, chamada de reconhecimento controlado de palavras, que decorre entre os 6 e 7 anos, são utilizadas pistas fonéticas e ortográficas para o reconhecimento de palavras, mas controlado, uma vez que este ainda não se encontra automatizado. Para atingir esta etapa é essencial que a criança domine a ortografia e para que isso aconteça é necessário o desenvolvimento dos processos fonológicos.

A quarta fase que decorre entre os 7 e os 8 anos é designada por reconhecimento automático de palavras. Nesta fase o reconhecimento das palavras além de correcto é também automático e distingue-se da etapa anterior, não pela exactidão com que as palavras são reconhecidas mas sim, pela facilidade.

Na quinta fase chamada de leitura estratégica, que decorre entre os 8 e os 9 anos, são utilizadas estratégias para a compreensão do texto. Assim, quando uma palavra não é entendida a criança procura formas de conseguir descodificar, tais como, procurar no dicionário, voltar a ler ou continuar a leitura para tentar compreendê-la pelo contexto.

Por último, a sexta fase designada por leitura proficiente, que decorre na adolescência, caracteriza-se pela capacidade de compreensão bastante desenvolvida. A transição para esta fase acontece quando existe um desenvolvimento cognitivo, aumento de conhecimentos, vocabulário e exigências académicas.

Este modelo engloba etapas de nível inferior (descodificação) e etapas de nível superior (compreensão) como tal, a consciência fonológica e as habilidades metalinguísticas desempenham um papel fundamental (Spear-Swerling & Sternberg, 1996).

5.7. Síntese

Durante este capítulo e para melhor compreender os processos de leitura, abordamos os modelos que fazem referência às transformações que se produzem desde os estádios iniciais de aquisição da leitura até aos estádios de uma leitura fluente.

Em primeiro lugar fizemos referência ao modelo proposto por Perfetti (1987), neste modelo o desenvolvimento da leitura é visto como um processo contínuo (Citoler, 1996). Segundo esta perspectiva a capacidade de leitura envolve o acesso léxico e a compreensão e realça a ligação entre a aquisição de leitura e o conhecimento fonémico, ou seja, o reconhecimento das palavras é realizado interactivamente

De seguida foi analisado o modelo desenvolvido por Marsh, Friedman, Welsh & Desberg (1981) que integra uma abordagem cognitiva e o desenvolvimento da aprendizagem da leitura é explicado através de vários tipos de observação, nomeadamente, a cognição, as estratégias e a metacognição na aprendizagem da leitura, dando especial relevo à leitura das não-palavras (Marsh *et al.*, 1981).

O modelo evolutivo, proposto por Frith (1985) inclui três etapas: logográfica, alfabética e ortográfica que se distinguem pelas estratégias que utilizam (Citoler, 1996; Cruz, 2005).

Posteriormente referimos o modelo evolutivo de Ehri (1995, *in* Ehri, 1997) que tem algumas semelhanças com o modelo anterior (modelo de Frith). Este modelo divide o desenvolvimento da aprendizagem da leitura em quatro fases, a pré-alfabética, a alfabética parcial, a alfabética total e alfabética consolidada.

Salientamos também o modelo de Chall (1987) que propõe um modelo de desenvolvimento de aprendizagem da leitura parecido com o de Frith, nas primeiras etapas é no entanto mais elaborado e prevê uma progressão no desenvolvimento da leitura, que vai desde o estágio zero, até à fase mais avançada desta habilidade.

Por fim, o modelo proposto por Spear-Swerling & Sternberg (1996), composto por seis fases. Este modelo engloba a descodificação e a compreensão (Spear-Swerling & Sternberg, 1996).

Resumindo, o desenvolvimento da leitura, dependendo dos autores, pode ser visto como um processo contínuo ou por etapas sendo as primeiras etapas essenciais para o sucesso da aprendizagem da leitura.

6. Métodos de Ensino da Leitura

Como vimos no capítulo da hierarquia da linguagem as crianças desde cedo, com o objectivo de se relacionarem com o mundo que as rodeia, adquirem diferentes formas de comunicar. Primeiro a um nível interior (corporal e não verbal) e depois a um nível simbólico (verbal), sendo este segundo nível constituído por dois sistemas simbólicos (Fonseca, 1996, 1999).

As crianças desde muito cedo adquirem diferentes formas de comunicar, a linguagem oral é uma delas. A linguagem escrita é também uma forma de comunicar, mas ao contrário da linguagem oral, que é aprendida apenas através do contacto com pessoas, a linguagem escrita necessita de um ensino sistemático e dirigido (Fonseca, 1996, 1999).

O objectivo essencial dos métodos de ensino da leitura é o domínio das capacidades de descodificação e de reconhecimento de palavras. Assim, a maior preocupação do professor será encontrar a melhor forma e o método mais adequado para que a criança adquira competências de leitura (Citoler & Sanz, 1997; Shaywitz, 2008).

Historicamente existem duas posturas sobre o ensino da leitura, o método fonético ou sintético e o método global ou analítico (Citoler & Sanz, 1997).

O debate sobre os métodos de ensino da leitura existe acerca de 100 anos e caracteriza-se pela oposição de duas concepções distintas. A aprendizagem do código (code-emphasis), relativo aos métodos fónicos e a linguagem global (whole-language) alusiva aos métodos globais. Enquanto os primeiros estão direccionados para as regras de relação entre grafemas e fonemas, os métodos globais dirigem-se para os processos que permitem extrair significado da linguagem escrita (Foorman, Fletcher & Francis, 2002). O método misto conjuga cada um dos métodos anteriores (Citoler, 1996; Viana, 2003).

O método fónico tem como base os modelos ascendentes, o método global suporta-se nos modelos descendentes, surge uma evolução para os métodos mistos, que conceptualizam a leitura, tendo por base os modelos interactivos (Rebelo, 1993; Viana, 2003).

De seguida irá ser feita uma breve abordagem aos métodos de ensino da leitura: o método sintético ou fonético, o analítico ou global e o misto.

6.1. Método Sintético ou Fonético

Segundo Moraes (1997), o método fónico surge perante a constatação da dificuldade que as crianças têm em passar da correspondência grafema-fonema à fusão dos sons das letras, de modo a chegar à pronúncia das palavras. Este método tem como base as letras ou conjunto de letras (grafemas) que depois de serem reconhecidas podem ser associadas para formar sílabas e, por consequência, palavras (Baroja, Paret & Riesgo, 1993; Cítoles & Sanz, 1997).

Jiménez & Artiles (1991, *in* Cruz 2005) descrevem quatro etapas para se passar às estruturas mais complexas:

- Estudo das vogais e consoantes, que se inicia pela apresentação de uma imagem familiar que comece pela letra em causa;
- Combinar as letras entre si, para construir sílabas;
- Identificação das palavras formadas através da junção das sílabas;
- Leitura oral de frases que foram formadas partindo da relação e significação das palavras entre si.

Dentro deste método fónico ou sintético encontramos também os métodos alfabético, fonético e silábico, bem como, o gestual (Baroja, Paret & Riesgo, 1993; Cítoles & Sanz, 1997).

No método alfabético estuda-se primeiro o nome das vogais, depois das consoantes e posteriormente as sílabas, palavras e frases (Cítoles & Sanz, 1997).

Este método tem como inconveniente os diferentes sons que surgem quando se une o nome de cada consoante com uma vogal. Para colmatar este problema surge o método fónico, que sugere não o ensino do nome da letra, mas do fonema que representa o seu som (Viana, 2002 e Baroja, Paret & Riesgo, 1993).

As abordagens fónicas têm também um problema que reside no facto de existirem consoantes com sons muito parecidos, mesmo isoladamente. Assim, surge o método silábico que propõe a aprendizagem prévia das vogais, seguida das consoantes labiais unidas a vogais de sílaba directa (Viana, 2002).

Por fim, o método gestual que associa um som a um gesto (Baroja, Paret e Riesgo, 1993).

Em resumo, fazendo corresponder este método ao aperfeiçoamento das vias de acesso léxico, desenvolve-se a via fonológica.

6.2. Método Global ou Analítico

Os métodos globais partem das palavras e das frases, analisando-as sucessivamente até chegarem às letras (grafemas) e aos sons (fonemas) (Citoler & Sanz, 1997).

Enfatizando esta posição Citoler (1996) sugere que o método global valoriza o significado das palavras, dando uma importância menor ao ensino das letras.

Pretende-se que a criança, quando utiliza este método e partindo de estruturas complexas, consiga chegar às unidades mais simples, como as sílabas e as letras (Viana, 2002).

Jiménez & Artiles (1991, *in* Cruz, 2005) descrevem os passos necessários para chegar das estruturas mais complexas às mais simples:

- Percepção geral da palavra e sua representação gráfica;
- Leitura de palavras;
- Decomposição da palavra em sílabas;
- Decomposição da palavra geradora;
- Combinação de sílabas já conhecidas para formar novas palavras;
- Agrupamento das palavras em frases e orações.

Uma variante do método global ou analítico é o método natural defendido por Freinet, que utiliza o conhecimento da criança, ou seja, palavras conhecidas, para esta descobrir novas palavras e novos significados, através de indícios, hipóteses e suposições (Citoler, 1997).

Em resumo, fazendo corresponder este método ao desenvolvimento das vias de acesso léxico, o mesmo amplia a via visual.

6.3. Método Misto

Segundo Hallanhan, Kaufman & Lloyd (1995 *in* Cruz, 2005) as investigações realizadas sobre os diferentes processos de ensino da leitura demonstram que estes influenciam no modo como os indivíduos lêem. Dependendo do método utilizado surgem vantagens e desvantagens para cada um deles. Por exemplo, os erros cometidos pelas crianças que foram ensinadas a ler através do método fônico, geralmente envolvem as letras e o seu som. Os erros cometidos pelas crianças que aprenderam a ler através do método global,

usualmente abrangem aspectos do contexto, como por exemplo, a sintaxe (Cruz, 2005). Existem também vantagens para cada um dos métodos utilizados nomeadamente, benefícios no ensino das habilidades, no ensino da decodificação, quando o método utilizado é o fónico, e promoção da motivação para ler, bem como na compreensão da relação entre a leitura e a escrita, quando o método utilizado é o global (Reason & Boote, 1995; Hallahan, Kaufman & Lloyd, 1999, *in* Cruz 2005).

Existem portanto diferenças significativas entre cada uma das abordagens do ensino da leitura e cada uma delas com os seus defensores que promovem a sua perspectiva como o melhor método do ensino da leitura (Armstrong, 2004, *in* Cruz, 2005). No entanto, não é possível salientar nenhuma delas como “melhor”, uma vez que nenhuma responde efectivamente às necessidades de todos os leitores (Camilli & Wolfe, 2004, *in* Cruz, 2005).

Neste sentido, alguns autores argumentam que o melhor método será um equilíbrio entre os diferentes métodos, ou seja, um método que engloba a instrução directa do princípio alfabético e ao mesmo tempo uma abordagem baseada no significado, por outras palavras, professores e educadores devem incluir a exposição de várias abordagens e práticas, integrando diferentes tipos de instrução (Camilli & Wolfe, 2004, *in* Cruz, 2005).

Assim, surge o método que alguns autores denominam método misto de ensino da leitura. Este método procura sintetizar e integrar as vantagens dos métodos atrás referidos e tem como suporte os modelos interactivos (Rebelo, 1993; Citoler, 1996; Viana, 2003).

6.4. Síntese

No decorrer deste capítulo foram abordados os métodos de ensino da leitura, que têm como objectivo principal o domínio das capacidades de decodificação e de reconhecimento de palavras (Citolier & Sanz, 1997; Shaywitz, 2008).

Historicamente surgem dois métodos, método fonético ou sintético que tem como apoio os modelos ascendentes e o método global ou analítico que se suporta nos modelos descendentes (Citolier & Sanz, 1997). Com a evolução das investigações surge um novo método, o misto, que resume e integra as vantagens dos métodos já referidos e tem como suporte os modelos interactivos (Rebelo, 1993; Citoler, 1996; Viana, 2003).

O método fonético ou sintético parte dos grafemas, que depois de serem reconhecidos podem ser unidos para formar palavras (Baroja, Paret & Riesgo, 1993; Cítoles & Sanz, 1997).

O método global ou analítico parte das palavras e das frases decompondo-as, até chegar aos grafemas e fonemas (Cítoles & Sanz, 1997).

O método misto surge como um equilíbrio entre os métodos fonético e o global, ou seja, junta o ensino do princípio alfabético com uma abordagem com base no significado (Camilli & Wolfe, 2004, *in* Cruz, 2005).

Concluindo, não é possível salientar um dos métodos como sendo o ideal para a aprendizagem da leitura. Dependendo das circunstâncias e dos indivíduos poderá ser útil utilizar um ou outro método. Deverá, no entanto, expor-se a criança a vários tipos de abordagens e práticas diferentes para perceber qual o que melhor se adapta (Camilli & Wolfe, 2004, *in* Cruz, 2005).

7. Intervenção para o Desenvolvimento da Fluência na Leitura

Tendo em consideração a importância da fluência para a leitura, apresentamos neste capítulo processos de intervenção que facilitam o seu desenvolvimento.

A habilidade de processar textos com precisão e sem esforço desenvolve-se sempre que os alunos privilegiam a capacidade fundamental de descodificação de um texto. No início da escolaridade, educadores e professores desenvolvem a fonética e as capacidades de descodificação, simultaneamente com o desenvolvimento do vocabulário e das capacidades de compreensão de textos.

O desenvolvimento da leitura e da fluência é facilitado com a descodificação das palavras irregulares. Outro aspecto fundamental para se adquirir uma leitura fluente é a necessidade de se desenvolver o reconhecimento instantâneo das palavras irregulares.

Segundo alguns autores os estudantes podem ganhar confiança na leitura se os professores os encorajarem para a leitura de textos com velocidade, mas mantendo a precisão. Os professores devem também promover o uso do ritmo apropriado, do frasear e as expressões naturais da fala (Stahl & Gramond, 1996).

Para ajudar os alunos a desenvolver capacidades de fluência, os professores podem usar variadas técnicas, incluindo a leitura fluente modelada. Para que isto aconteça devem ler alto para os alunos e os alunos devem também ler em voz alta. Esta técnica é muitas vezes referida como “*coral de leitura*”. Os estudantes podem beneficiar com a leitura em voz alta, especialmente quando estão treinados para o fazer correctamente, encorajando-se uns aos outros. Outra técnica para melhorar a fluência de leitura nos alunos é promover oportunidades de ler repetidamente um texto, estratégia efectiva para desenvolver a fluência, segundo algumas investigações (Hasbrouck, 2005).

Assim, a fluência adquire o estatuto de elemento essencial nos programas de leitura, tornando-se numa das características principais dos bons leitores, e a sua falta numa particularidade comum aos maus leitores, em que a tentativa de descodificação de cada palavra e a falta de ritmo torna a compreensão do texto quase impossível (Stanovich, 1991; Hudson, Lane & Pullen, 2005).

Alguns autores referem também uma correcta entoação como característica fundamental para uma boa leitura (National Reading Panel, 2000) é no entanto, complicado de encontrar uma forma de avaliar empiricamente a entoação, por levantar diversas questões técnicas de

difícil resolução, apesar de várias tentativas de vários autores (Torgesen, Rashotte & Alexander, 2001 *in* Hudson, Lane & Pullen, 2005). Assim, uma leitura incorrecta de palavras, com recuos, avanços e com esforço, poderá levar a uma incorrecta interpretação do texto, bem como uma prosódia pobre poderá implicar uma expressão inapropriada, alterando o sentido pretendido pelo autor (Hudson, Lane & Pullen, 2005).

Uma promissora intervenção da “Fluency-Oriented Reading Instruction” (FORI) num programa de três partes combina as práticas da leitura oral repetida com a leitura silenciosa independente nomeadamente, uma aula de leitura que inclui leitura oral repetida, liderada pelo professor e com parceiro de leitura, bem como um período de leitura livre na escola e em casa. Com esta intervenção os alunos obtiveram ganhos muito significativos (Stahl *et al.*, 1996; Stahl, 2002).

Neste programa de intervenção (FORI), o professor inicia a leitura com uma história. Após a leitura o professor discute a história com os alunos para assegurar que todos a compreenderam, analisam o vocabulário chave e seguidamente participam em exercícios de compreensão em torno da mesma. A mesma história é levada para casa para que os alunos a possam ler a seus pais e a outros ouvintes. Para leitores com maiores dificuldades a mesma história pode ser enviada para casa mais do que uma vez. Na sessão seguinte os alunos relêem a história com um parceiro, alternando funções entre si, até à conclusão da leitura. No final, o professor exerce com os alunos actividades sobre as leituras. Mais tarde é reservado tempo para leituras individuais silenciosas, com livros da escolha dos próprios alunos. Estes livros são geralmente de leitura fácil. Podem, durante este período, serem feitas leituras a pares. Para além destas leituras na escola, são também enviadas leituras para casa. Estas são controladas através dos pais, que devem certificar-se que os filhos lêem pelo menos quinze minutos por dia.

7.1. Instruções para a Promoção da Fluência na Leitura

O tipo de instrução que os alunos recebem, desempenha claramente um papel importante na ajuda para que estes se tornarem leitores fluentes, assim como o tipo de textos que lhes são fornecidos (Hiebert & Fisher, 2002 *in* Osborn *et al.*, 2003). Quer para leitores em início de aprendizagem, quer para leitores mais experientes, o tipo de vocabulário dos livros que lêem influencia a rapidez com que alcançam a fluência na leitura (Menon & Hiebert, 2003; Torgesen, Rashotte, Alexander, Alexander, & McFee, 2002, *in* Osborn *et al.*, 2003).

Segundo Ehri (1995), cada vez que um leitor vê a mancha de impressão de uma palavra, o seu cérebro automaticamente procura a sua ortografia, o seu significado e a sua pronúncia. O vocabulário de mira é composto por palavras que podem ser reconhecidas instantaneamente, devido à frequência com que aparecem no texto. Tendo em consideração o exposto, o desenvolvimento de um grande número de palavras de mira e a sua importância para o sucesso de leitura é claro (Zeno, Ivens, Millard, & Duvvuri, 1995, *in* Osborn *et al.*, 2003).

A outra metade do texto é composta de palavras de conteúdo, ou seja, palavras que dão significado ao texto. Apesar de muitas destas palavras poderem aparecer mais do que uma vez no texto, existem algumas, normalmente polissilábicas, designadas de palavras-chave que podem aparecer apenas uma vez. Para leitores no início da aprendizagem e leitores menos experientes esta situação pode representar um problema real. Estes alunos poderão ter de parar para usar as suas estratégias de descodificação de forma a descobrir palavras desconhecidas. Este processo poderá por em risco o desenvolvimento da fluência de leitura nestes alunos (Hiebert, 2003, *in* Osborn *et al.*, 2003).

Antes da década de 80 do séc. XX, as selecções de texto para o 2º ano eram de vocabulário “controlado”, não sendo susceptível de encontrar vocabulário variado. Ao aplicar fórmulas de legibilidade que utilizam uma lista de palavras frequentes e o número de sílabas das palavras, os editores controlam o grau de dificuldade de cada texto. Esta informação foi analisada para se chegar a um número determinante da dificuldade do texto. De acordo com Hiebert & Fisher (2002 *in* Osborn *et al.*, 2003), esta prática de uso de fórmulas de legibilidade foi abandonada no final da década de 80, quando os editores pretenderam tornar os seus textos mais autênticos e começaram a usar vocabulário inserido na literatura infantil (Hoffman *et al.*, 1994, *in* Osborn *et al.*, 2003). Compreensivelmente, a literatura infantil real contém muitas palavras polissilábicas e palavras de conteúdo não controladas (Foorman, Francis, Davidson, Harm, & Griffin, 2002, *in* Osborn *et al.*, 2003; Hayes, Wolfer, & Wolfe, 1996 *in* Osborn *et al.*, 2003).

Naturalmente os alunos, particularmente os que se encontram no início da aprendizagem e os menos experientes, necessitam de uma grande exposição a uma boa literatura, com vocabulário variado e rico. Para adquirir fluência de leitura, estes alunos necessitam também de muita prática, ler textos que lhes permitam desenvolver o seu vocabulário e aumentar a sua confiança como leitores, para que possam estar preparados para enfrentar textos mais difíceis.

Alguns investigadores defendem que para construir e desenvolver a fluência na leitura, os alunos devem recorrer a muitas leituras orais de textos razoavelmente fáceis para eles, ou seja, textos que contenham sobretudo palavras que já sabem ler ou que conseguem decodificar com facilidade (Allington, 2002, *in* Osborn *et al.*, 2003).

Sendo a fluência tão importante para o sucesso de leitura, o que pode ser feito para ajudar os alunos a tornarem-se leitores fluentes? A resposta mais simples é proporcionar-lhes muita prática de leitura. No entanto, esta resposta não serve para todos, podendo não se adequar aos vários tipos de necessidades de alguns alunos. Colocam-se as seguintes questões: Qualquer tipo de prática serve? Se não, qual é a mais eficaz? Será que a fluência é potenciada através de textos fáceis, ou pelo contrário através de textos mais complicados? As leituras deverão ser feitas através de leitura de listas de palavras, de frases ou de textos? Para que alunos e quais são os níveis e as práticas de fluência de leitura que ajudam a alcançar melhores resultados?

Para responder a todas estas questões é necessário analisarmos o relatório do National Reading Panel (2000). Com o intuito de promover a fluência de leitura o NRP analisa investigações relacionadas com as estratégias utilizadas na sala de aula. Estas abordagens são a leitura oral repetida e a leitura silenciosa individual. Ambas as abordagens oferecem aos estudantes oportunidades de prática de leitura. Na leitura oral é pedido ao aluno que leia várias vezes em voz alta uma passagem, sob orientação e comentários de um leitor fluente. Na leitura silenciosa e individual, o aluno é encorajado a fazer muitas leituras, embora com pouca supervisão.

7.2. Desenvolvimento da Fluência e a Leitura oral

A leitura oral, desenvolvida por Samuels (1979, *in* Osborn *et al.*, 2003), é um formato básico para leitura repetida com base em observações na sala de aula. Normalmente as instruções centralizam-se em selecções de leituras dos textos de base. Geralmente os alunos lêem uma nova selecção com novas palavras em cada dia. Quando solicitados para ler oralmente na aula, muitos alunos fizeram-no com fluência, mas apesar disso, a sua leitura estava comprometida. Samuels (1979, *in* Osborn *et al.*, 2003) concluiu que para estes alunos o ritmo da instrução era demasiado rápido e que a sua fluência de leitura não se encontrava suficientemente desenvolvida por não terem oportunidade de praticar a leitura de qualquer das selecções do texto mais do que uma vez.

Para este autor, a melhor forma de alcançar uma leitura fluente seria ler a mesma parte do texto repetidas vezes até alcançar o nível predeterminado de fluência, pois assim como os atletas, a melhor forma de alcançar as melhores performances é concentrarem-se num determinado aspecto e praticá-lo repetidamente até se tornarem competentes. Desenvolveu então um processo, em que os alunos fariam uma primeira leitura em voz alta, de uma determinada selecção de texto para um leitor fluente e seguidamente voltariam a ler a mesma parte repetidamente, mas em leitura silenciosa. No final voltariam a reler a selecção de texto em voz alta, para que fosse possível avaliar o crescimento da fluência de leitura, de acordo com os critérios estabelecidos. Quando estes critérios eram alcançados o aluno poderia passar para outro texto e repetir novamente todo este processo (Samuels, 2002, *in* Osborn *et al.*, 2003).

Seguindo este processo de leituras repetidas, foram surgindo outros procedimentos dos quais salientamos os seguintes:

- A leitura em voz alta assistida pelo professor, este procedimento pode assumir várias formas, mas todas elas pressupõem uma extensa prática de leitura, como forma de melhorar a fluência. Este modelo implica que inicialmente o aluno ouça uma “leitura modelo” para aprender como deverá fazer as entoações de forma a dar sentido ao texto (Kuhn & Stahl, 2003).

Numa típica leitura assistida, o professor fornece o modelo de leitura fluente e trabalha individualmente com o aluno. O professor lê o texto para o aluno e de seguida o aluno lê o texto para o professor. O aluno deverá fazer algumas leituras, geralmente três ou quatro, até atingir o nível desejado.

Como Rasinski, Padak, Linek e Sturtevant (1994, *in* Osborn *et al.*, 2003) demonstraram este procedimento tem sido utilizado com efeitos semelhantes quando professores utilizam uma “leitura em coro”, em pequenos grupos ou mesmo na turma. Nas aulas de desenvolvimento de fluência de leitura é utilizado um método semelhante à “leitura em eco” em que o professor lê em voz alta excertos de um texto e os alunos repetem logo de seguida.

- A dramatização da leitura, na qual são utilizados textos onde predominam os diálogos. A cada aluno é atribuído uma personagem ou narrador. Para que o aluno possa interiorizar o seu personagem é necessário realizar leituras repetidas. Desta forma adquire ganhos significativos no que diz respeito à fluência de leitura (Rasinski, 1999, *in* Osborn *et al.*, 2003). Este tipo de leitura é particularmente

motivador para alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura (Rinehart, 1999, *in* Osborn *et al.*, 2003).

- A leitura a pares é uma variação da leitura assistida. Neste procedimento, um leitor fluente - geralmente um adulto - lê com uma criança que tem dificuldade. Nestas sessões as leituras geralmente iniciam-se com textos escolhidos pelo adulto (Topping, 1987, *in* Osborn *et al.*, 2003). Em seguida, os dois lêem o texto várias vezes em uníssono. Quando a criança deseja ler sozinha utiliza um sinal previamente combinado e assume a leitura. O adulto vai corrigindo os erros, tendo a criança que repetir a palavra ou a frase em que cometeu enganos, para de seguida continuar a ler. A leitura a pares aumenta a fluência e pode ser usada tanto por professores na sala de aula (Rasinski *et al.*, 1994, *in* Osborn *et al.*, 2003), como pelos pais que aprenderam este procedimento utilizando-o em casa (Morgan & Lyon, 1979, *in* Osborn *et al.*, 2003; Topping, 1987, *in* Osborn *et al.*, 2003).
- As leituras com recurso a gravações (leitura ao ouvir), em que os alunos recorrem aos textos previamente gravados e acompanham a leitura dos mesmos no seu livro (Chomsky, 1978, *in* Osborn *et al.*, 2003). Deverão ser feitas leituras repetidas do texto ou de selecções do texto até o aluno adquirir a fluência desejada. O aluno pode treinar a leitura servindo-se deste método mas, para ser eficaz este procedimento deverá ser supervisionado por um leitor fluente.

Um problema com leitura assistida na sala de aula é que leva muito tempo e exige que o professor forneça suportes individuais para cada aluno. Em turmas com muitos alunos o ideal será o professor dispensar algum tempo durante o dia para praticar esta actividade individualmente (Adams, 2002, *in* Osborn *et al.*, 2003).

Biemiller & Shany (1995, *in* Osborn *et al.*, 2003) concluíram que alunos que participaram neste tipo de sessões e que foram seguindo as leituras nos seus próprios livros ao mesmo tempo em que iam ouvindo as gravações melhoraram o seu nível de fluência de leitura, superando mesmo alunos que utilizaram o método de leitura assistida pelo professor.

- As leituras assistidas por computador, existindo para este efeito um grande número de programas de computador desenvolvidos para oferecer aos alunos práticas de leitura repetida. Em geral, estes programas usam software de reconhecimento de fala. Um texto apresentado em voz alta numa leitura assistida por computador é

eficaz para melhorar a fluência o reconhecimento de palavras e até mesmo a compreensão (Osborn *et al.*, 2003).

Estes programas permitem que os alunos peçam ao computador para pronunciar ou para atribuir o significado das palavras desconhecidas. Os alunos também podem solicitar que o texto, ou qualquer segmento, seja lido em voz alta. Com os estudantes a ler, o computador mantém o controlo da sua fluência e da exactidão e o controle de desempenho ao longo do tempo (Adams, 2002, *in* Osborn *et al.*, 2003).

- Parceiros de leitura, procedimento no qual dois alunos lêem em voz alta, alternadamente um para o outro, até adquirirem desempenhos de fluência de leitura significativos (Koskinen & Blum, 1986; Eldredge, 1990, *in* Osborn *et al.*, 2003). O ideal deste método é juntar bons leitores com leitores com mais dificuldades. Este é um processo de leitura informal que se inicia com a leitura do professor, de seguida o leitor mais fluente repete a leitura para o seu parceiro, seguindo o modelo do professor e por fim, o leitor com mais dificuldades de acordo com as orientações do seu parceiro que lhe faz comentários e o encoraja à leitura (Samuels, 2002, *in* Osborn *et al.*, 2003).

Algumas investigações demonstram que os alunos trabalham melhor em pares, quando lhes é permitido escolher os seus próprios parceiros (Stahl, Heubach, & Cramond, 1996, *in* Osborn *et al.*, 2003; Meisinger, Schwanenfiugel, Bradley, Kuhn, & Stahl, 2002, *in* Osborn *et al.*, 2003).

É fundamental neste método que os intervenientes realizarem leituras alternadas. Após o final da leitura, o primeiro leitor observa melhorias. Em seguida, os parceiros alternam de funções e repetem o processo (Koskinen & Blum, 1986, *in* Osborn *et al.*, 2003).

Inicialmente a escolha de parceiros é feita pelo professor. Quando os alunos aprendem a trabalhar com êxito com os seus colegas, o professor permite que escolham os seus próprios parceiros.

Num processo mais formal deste método a leitura é feita entre leitores com idades diferentes, juntando um aluno mais velho e com uma leitura mais experiente com um mais novo e menos experiente (Labbo & Teale, 1990, *in* Osborn *et al.*, 2003). Este método utiliza procedimentos de acompanhamento idênticos aos anteriormente

descritos. Tais procedimentos revelam ganhos de fluência para ambos os parceiros (Rasinski, 2000; Labbo & Teale, 1990, *in* Osborn *et al.*, 2003).

É importante salientar que estes procedimentos de desenvolvimento de fluência de leitura têm características comuns: proporcionam aos alunos muitas oportunidades para a prática da leitura; propiciam aos estudantes uma orientação de leitores mais fluentes, com feedback, que os ajuda a tomar consciência dos seus erros e a corrigi-los. Esta orientação e comentários podem ser feitos por professores, pares ou pelos pais (Foorman & Mehta, 2002 *in* Osborn *et al.*, 2003; Shanahan, 2002, *in* Osborn *et al.*, 2003).

Investigações indicam que leituras repetidas, com orientação e comentários ajudam a melhorar o desenvolvimento normal da aprendizagem da leitura e as capacidades dos leitores ajudando-os a obter um nível superior de leitura (National Reading Panel, 2000).

7.3. Desenvolvimento da Fluência e a Leitura Silenciosa

Para alguns alunos as leituras repetidas e em voz alta são uma maneira eficaz de treinar a leitura, no entanto para outros este tipo de leitura não é suficiente, necessitando de muitas mais oportunidades do que a prática na sala de aula lhes pode fornecer. Estes leitores são vítimas daquilo a que Stanovich (1986, *in* Osborn *et al.*, 2003) chama "*o efeito de Matthew*," uma referência bíblica a Mateus - em termos mais familiares, "os ricos ficam mais ricos e os pobres mais pobres". Como Cunningham e Stanovich (1998, *in* Osborn *et al.*, 2003) explicam, os leitores que já são bons leitores ficam ainda melhores porque lêem mais e utilizam a prática para aumentar as suas capacidades, por outro lado, os leitores mais fracos evitam a leitura e em consequência disso têm menos exposição à prática da leitura reduzindo o desenvolvimento do reconhecimento automático das palavras, que por sua vez interfere com o crescimento do vocabulário e com os níveis de compreensão.

Os professores deparam-se então com o desafio de encontrar oportunidades de aumentar a prática destes leitores. Para enfrentar este desafio promovem leituras independentes e silenciosas dentro da sala de aula, utilizando procedimentos como leitura de tempo livre, leitura voluntária, leitura silenciosa. Alguns professores chegam mesmo a instituir prémios para o aluno que lê o maior número de livros. O raciocínio subjacente a estes esforços é bom. Numerosos estudos, mencionados em Osborn *et al.*, (2003) têm encontrado um forte relacionamento entre a capacidade de ler e a quantidade do que é lido:

- Biemiller (1977-1978) encontra alterações significativas entre leitores com vários níveis de capacidade de leitura e relata diferenças substanciais de capacidade relacionadas com a quantidade de leituras feitas.
- Nagy & Anderson (1984) menciona que alunos no 5º ano, que são bons leitores, podem ler até 10 vezes mais palavras do que leitores mais fracos.
- Juel (1988) salienta que crianças em que a capacidade no reconhecimento de palavras é muito boa estiveram expostas a quase duas vezes mais vocabulário do que crianças com fracas habilidades de reconhecimento de palavras.
- Cunningham & Stanovich (1998) revelaram fortes ligações entre a leitura, o modo com esta se realiza e conhecimento do vocabulário.
- Taylor, Pearson, Clark & Walpole (1999) referem que nas classes mais avançadas os professores despenderam mais tempo com leituras silenciosas independentes.

Embora a ligação entre a leitura ampla e a leitura de sucesso seja óbvia, investigações raramente concentram esforços para encorajar os alunos em leituras silenciosas e independentes com orientação mínima com a finalidade de melhorar a fluência de leitura. Assim, e como demonstrado pelo National Reading Panel (2000) a promoção da leitura silenciosa é muito mais correlacional do que experimental.

As conclusões correlacionais são úteis mas representam um problema, pois não conseguem demonstrar uma relação de causa e efeito, ou seja, não é possível perceber se os bons leitores são bons porque leram muito, ou se simplesmente optaram por ler mais porque são bons leitores. A investigação experimental, por outro lado, oferece algum controle rigoroso sobre variáveis que podem afectar um resultado. Os resultados de alguns estudos experimentais sobre os efeitos da leitura silenciosa independente demonstram que os ganhos obtidos como resultados desta actividade na sala de aula são poucos ou nenhuns (Holt & O'Tuel, 1989 *in* Osborn *et al.*, 2003; Carver & Liebert, 1995 *in* Osborn *et al.*, 2003; Volland, Topping, & Evans, 1999, *in* Osborn *et al.*, 2003).

Investigadores apresentam várias razões para explicar os pequenos ganhos obtidos na leitura silenciosa. Uma delas deve-se ao facto de estas leituras não serem vistas como “trabalho de escola” mas sim, como leituras que se fazem para ocupar tempo, em que os alunos apenas lêem o que lhes dá prazer. Assim, poucos alunos obtêm ganhos, pois muitos deles utilizam este tempo não para ler, mas para conversar ou mesmo fazer outras tarefas. Os baixos ganhos obtidos através deste tipo de leitura, apresentam como outra explicação a tendência que cada aluno tem de escolher textos demasiados fáceis, que por conseguinte,

levam a que adquiram pouca prática de leitura e o seu vocabulário também não aumente (Kuhn & Stahl, 2003). É também de salientar que durante as leituras silenciosas não existe a possibilidade de o professor avaliar a exactidão e a prosódia da leitura, assim como, não existe a oportunidade de fazerem comentários construtivos (Shanahan, 2002, *in* Osborn *et al.*, 2003).

Devido à falta de provas de investigação experimental, o National Reading Panel (2000) não fomenta a leitura silenciosa com o modo de atingir uma leitura fluente. No entanto, não é de rejeitar a prática que é possível adquirir com este tipo de leitura. Leitura silenciosa independente tem muitas funções nos programas da escola, incluindo o desenvolvimento dos hábitos de leitura. Além disso, o National Reading Panel (2000) apelou à investigação mais experimental destinada a examinar o papel da leitura silenciosa independente no desenvolvimento da fluência.

Concluindo, o tempo gasto em leitura silenciosa poderá não conduzir a aumentos na fluência da leitura e os alunos poderão necessitar de mais ajudas. Assim, os professores deverão encontrar formas de incentivá-los a ler, dentro e fora da escola. Efectivamente, investigações sobre hábitos de leitura dos alunos fora da escola demonstram que mesmo que apenas leiam quinze minutos por dia, leva a que estejam expostos a mais de um milhão de palavras num ano (Anderson, Wilson, & Fielding, 1988, *in* Osborn *et al.*, 2003).

O que podem os professores fazer para tornar o tempo de leitura silenciosa independente, mais produtivo para o desenvolvimento de fluência? Anderson (1990) sugere o seguinte:

- Ajudar os alunos a aprender a seleccionar livros de leitura adequados ao nível e relacionados com os seus interesses.
- Após a leitura silenciosa, definir um tempo para os alunos discutirem o que leram.
- Alunos devem recomendar livros uns aos outros.
- Envolver os pais e outros membros da família, dando-lhes conselhos sobre como ler com seus filhos.

7.4. Síntese

No sentido de promover e desenvolver as capacidades de fluência na leitura, os professores devem recorrer a diversas técnicas, no decorrer do capítulo 7 abordámos algumas das formas que possibilitam o acréscimo da fluência na leitura, uma vez que esta é um dos elementos fundamentais dos programas de leitura e uma das características centrais dos bons leitores (Stanovich, 1991; Hudson, Lane & Pullen, 2005).

Para que um aluno adquira uma leitura confiante, deve ser encorajado pelos professores a realizar várias leituras, com velocidade, mas mantendo a precisão, o uso do ritmo apropriado, o frasear e expressões da fala (Stahl e Kuhn, 2002). O National Reading Panel (2000) salienta também uma correcta entoação como atributo fundamental para uma leitura fluente.

Ao longo do capítulo indicámos instruções para a promoção da fluência na leitura, que podem variar de acordo com o tipo de instrução e de textos que lhes são fornecidos (Hiebert & Fisher, 2002, *in* Osborn *et al.*, 2003).

Durante a aprendizagem é importante que as crianças sejam expostas a uma boa literatura, com vocabulário rico e diverso, o que antes da década de 80 nem sempre era fácil de encontrar. As selecções de textos eram de vocabulário “controlado”, sendo pouco provável encontrar vocabulário variado. Para além de vocabulário rico é também importante a prática de leitura, ler textos que permitam desenvolver o vocabulário e aumentar a confiança enquanto leitores.

O National Reading Panel (2000) aponta estratégias a utilizar de forma a promover a fluência na leitura, das quais salientamos: A leitura oral, formato básico para leitura repetida desenvolvida por Samuels (1979, *in* Osborn *et al.*, 2003); Leitura em voz alta assistida pelo professor, o aluno aprende como fazer entoações correctas depois de ouvir uma “leitura modelo” (Kuhn & Stahl, 2003); Dramatização da leitura em são utilizados textos onde predominam os diálogos; Leitura a pares, variante da leitura assistida em que um leitor fluente acompanha a leitura da criança (Topping, 1987, *in* Osborn *et al.*, 2003); Leituras com recurso a gravações, processo em que os alunos recorrem aos textos antecipadamente gravados e acompanham a leitura dos mesmos no seu livro (Chomsky, 1978, *in* Osborn *et al.*, 2003); Leitura assistida por computador, programas especialmente desenvolvidos para oferecem aos alunos práticas de leitura repetida; Parceiros de leitura, procedimento em que dois alunos lêem em voz alta, alternadamente um para o outro, até adquirirem desempenhos de fluência de leitura expressivos (Koskinen & Blum, 1986, *in* Osborn *et al.*, 2003; Eldredge, 1990, *in* Osborn *et al.*, 2003).

Nem sempre leituras repetidas e em voz alta são a melhor maneira de treinar a fluência na leitura, o que para alguns alunos se revela eficaz, para outros não é suficiente. Para encarar este repto, os professores promovem leituras independentes e silenciosas dentro da sala de aula, utilizando procedimentos como leitura de tempo livre, leitura voluntária, leitura silenciosa. No entanto, e devido à falta de provas de investigação experimental, o National

Reading Panel (2000) não fomenta a leitura silenciosa com modo de atingir uma leitura fluente.

Resumindo, para além de todas as estratégias de leitura oral referidas nos relatórios do National Reading Panel (2000) para a promoção da fluência de leitura, os professores podem também tornar o tempo de leitura silenciosa mais produtivo, utilizando as estratégias sugeridas por Anderson (1990, *in* Osborn *et al.*, 2003): selecção de livros adequados aos interesses e nível de cada aluno; análise e discussão dos textos, após as leituras silenciosas; envolver a família, aconselhando-os a ler com seus filhos.

8. Dificuldades na Aprendizagem da Leitura

A maioria das crianças aprende a ler sem grandes dificuldades, quando a instrução recebida é adequada. No entanto, existem algumas crianças que apesar de receberem instrução adequada, apresentam grandes dificuldades na aprendizagem da leitura. Alguns autores chegam mesmo a apontar como causa do insucesso escolar a dificuldade na aquisição de competências de leitura (Lerner, 2003). Sendo a aquisição da leitura, uma das dificuldades centrais no seio das aprendizagens escolares, torna-se preocupante o número de alunos que não consegue atingir um nível aceitável de literacia na leitura.

As causas que levam estas crianças a não conseguir atingir os objectivos são confusas, uma vez que, são bastante diversificadas. Deverá inicialmente ser feita uma distinção entre as diferentes situações de dificuldades na aprendizagem da leitura (Rebelo, 1993).

De uma forma geral, podemos entender dificuldades como barreiras ou obstáculos que se apresentam quando se tenta atingir um objectivo. Estes obstáculos podem contudo, apresentar variadas diferenças, quer na sua grandeza e força, quer nas causas e duração. Assim, por um lado, quando estes obstáculos são fracos, são relativamente fáceis de superar. Por outro lado, quando são fortes e duradouros, por vezes com causas difíceis de descobrir, torna-se complicado a sua eliminação (Rebelo, 1993).

Ao nível das aprendizagens os efeitos das dificuldades são diversos, variam de acordo com as características, aspirações do indivíduo, do meio em que vive, do desenvolvimento sociocultural, dos recursos escolares, etc.

Para sanar estas dificuldades, será importante determinar as suas causas. No caso particular do ensino, apontam-se quatro níveis de localização: o sujeito que aprende, os conteúdos de ensino, o pessoal docente e o ambiente social e físico. Se as causas estão centradas no aluno, resultam do seu desenvolvimento sensório-motor, linguístico e intelectual, bem como, das suas motivações e experiências de aprendizagem. Quando a origem provém dos conteúdos do ensino, as dificuldades podem resultar da não adaptação do sujeito, devido ao grau de dificuldade, linguagem utilizada e programas inadequados. Porém, quando o problema se centraliza nos professores, as dificuldades poderão surgir através das inter-relações professor aluno, métodos e pedagogias utilizadas, entre outras. Por fim, se os obstáculos estão situados no ambiente social e físico, salienta-se a relação da criança com os colegas e restante comunidade escolar, as características do edifício escolar e os meios e recursos utilizados (Rebelo, 1993).

Podem também ser referidas outras causas, como carências socioeconómicas, a integração sociocultural, quer no meio comunitário e família em particular, quer no ambiente em geral (Cruz, 2005).

Vários autores como Rebelo (1993), Citoler (1996), Morais (1997), Caldas (1999), Fonseca (1999), Das *et al.* (2001), Cruz (2005), sugerem a existência de dificuldades gerais na aprendizagem de leitura ou atrasos na leitura, resultantes de factores exteriores ou inerentes ao indivíduo. Os mesmos autores referem que algumas dificuldades específicas na aprendizagem da leitura ou dislexia, se situam ao nível cognitivo e neurológico, para as quais não existem explicações evidentes.

No caso específico das dificuldades de leitura, a sua origem por vezes é clara quando existem défices fonológicos que dificultam o processamento da relação entre os sons e os símbolos, mas noutros casos a origem não é assim tão simples (Cruz, 2005). Existindo uma tão ampla localização de causas, estas tornam-se matéria de estudo em diversas disciplinas, medicina, sociologia, psicologia, pedagogia e ciências da educação.

Em resumo, aprender a ler é uma tarefa que a maioria das crianças realiza sem grande dificuldade, no entanto, existem algumas crianças que, apesar de receberem instrução adequada, apresentam grandes dificuldades na aprendizagem da leitura. No decorrer deste capítulo iremo-nos debruçar sobre este assunto, de forma a melhor perceber as dificuldades inerentes à aprendizagem da leitura. Estas dificuldades variam de acordo com as perspectivas e características de cada indivíduo. Para que seja possível resolver este problema é necessário determinar as causas do seu aparecimento, que podem ser a nível do próprio indivíduo, ao nível dos conteúdos de ensino, do pessoal docente e do ambiente social e físico (Rebelo, 1993). Salientamos outras causas possíveis como, carências socioeconómicas e a integração sociocultural (Cruz, 2005).

Considerando a necessidade de identificar as diversas dificuldades de aprendizagem, quer gerais, quer específicas, de seguida será feita uma breve sistematização de cada um dos tipos de dificuldades de aprendizagem da leitura.

8.1. Dificuldades Gerais na Aprendizagem da Leitura

Os factores que influenciam as dificuldades gerais na aprendizagem da podem ser extrínsecos e intrínsecos ao indivíduo (Rebelo, 1993; Citolier, 1996; Heaton & Winterson, 1996; Morais, 1997; Das *et al.*, 2001; Lyon, 2002; Lerner, 2003; Cruz, 2007).

Os factores exteriores que influenciam negativamente a aprendizagem da leitura podem ser: características do edifício escolar, meios e recursos utilizados, práticas pedagógicas deficientes ou desenquadradas, abandono escolar, programas desadequados, relações familiares desestruturadas, meio socioeconómico e cultural desfavorecido ou desintegrado, baixa motivação e falta de oportunidades que promovam as aprendizagens (Rebelo, 1993).

Crianças que ao entrarem no sistema de ensino surgem com uma exposição limitada à linguagem e com baixos conhecimentos prévios dos conceitos de fonética, reconhecimento de letras, noções de escrita, utilidade de leitura e pouco vocabulário, serão à partida as que estão em maior risco de manifestar dificuldades na aprendizagem da leitura (Lyon, 2002).

Lyon (2002) refere que crianças oriundas de meios socioeconómicos pobres, com défices na fala ou na audição e em que o nível de literacia dos progenitores é baixo, apresentam uma probabilidade grande de demonstrarem dificuldades na leitura.

Ainda dentro dos factores extrínsecos são salientados dois por Heaton & Winterson (1996). O primeiro refere-se a uma escolaridade inadequada ou interrompida, o segundo a uma desvantagem socioeconómica. Assim, falta de organização ou confusão no uso dos diversos métodos de ensino e abandono escolar, podem levar a uma desintegração do processo educativo e consequentemente às dificuldades na aquisição da leitura.

As desvantagens socioeconómicas aparecem também como factor negativo, uma vez que vários estudos referem a existência de uma correlação entre o nível socioeconómico e as dificuldades na aquisição da leitura (Heaton & Winterson, 1996).

Como referimos anteriormente, existem também factores intrínsecos ao indivíduo que condicionam a normal aprendizagem da leitura. Por conseguinte, vários autores referem uma ou mais deficiências, como as sensoriais (visuais ou auditivas) e as motoras (Rebelo, 1993; Citolier, 1996, Heaton & Winterson, 1996; Morais, 1997). Para além destas poderemos também salientar os défices neurológicos visíveis (lesões cerebrais), bem como, a baixa inteligência, uma vez que o indivíduo com capacidades cognitivas limitadas, necessariamente revelará dificuldades nas aprendizagens em geral e na leitura em

particular (Rebelo, 1993; Citoler, 1996; Heaton & Winterson, 1996; National Research Council, 1998).

Os factores emocionais nos quais poderemos incluir as desordens (quer psiquiátricas quer comportamentais) podem também influenciar negativamente a aprendizagem da leitura.

Em síntese, Heaton & Winterson (1996) resumem as dificuldades gerais de leitura em cinco factores:

- Baixa inteligência;
- Escolaridade inadequada ou interrompida;
- Deficiências físicas;
- Desordens neurológicas;
- Problemas emocionais.

Todos estes factores isoladamente, ou relacionados entre si, podem prejudicar de uma maneira geral as aprendizagens e particularmente o domínio da leitura.

Lyon (2002), de um modo mais sintético e seguindo algumas investigações sugere a existência de quatro factores que inibem ou retardam a aprendizagem da leitura, independentemente do nível socioeconómico ou da etnia do indivíduo:

- Défices na consciência fonética e do desenvolvimento do princípio alfabético;
- Défices na aquisição de estratégias de compreensão da leitura;
- Défices de desenvolvimento;
- Inadequada preparação dos professores.

Independentemente da causa, quando se fala em dificuldades gerais da leitura, fazemos referência aos indivíduos que manifestam atrasos na aprendizagem da leitura mas que, apesar disso, não diferem qualitativamente dos bons leitores (Citolier & Sanz, 1997; Morais, 1997; Vega, 2002).

8.2. Dificuldades Específicas de Aprendizagem da Leitura

As dificuldades específicas de aprendizagem da leitura situam-se a nível cognitivo e neurológico e não existem explicações evidentes para as mesmas (Rebelo, 1993).

No final do séc. XIX vários médicos ingleses publicaram, pela primeira vez, artigos em revistas da especialidade sobre diversas crianças que não conseguiam aprender a ler apesar de pertencerem a um nível socioeconómico e cultural médio (Shaywitz, 2008).

São usadas várias expressões para designar as dificuldades específicas na aprendizagem da leitura, como por exemplo, distúrbios de leitura, mas o termo mais vulgarmente utilizado é o de **Dislexia** (Casas, 1988; Monodero, 1989; Citoler, 1996; Kirk, Gallagher & Anastasion, 1993; Baroja, Paret & Riesgo, 1993; Rebelo, 1993; Heaton & Winterson 1996; Morais, 1997; Cruz, 1999; Das *et al.*, 2001; Torres & Fernández, 2001; Lerner, 2003; Cruz, 2007; Shaywitz, 2008).

A palavra dislexia deriva do grego "dis" (dificuldade) e "lexia" (linguagem), sendo definida como uma falta de habilidade na linguagem que se reflecte na leitura (Associação Nacional de Dislexia, 2005).

Este termo é actualmente aceite referindo-se a um subgrupo de desordens dentro do grupo das Dificuldades de Aprendizagem (DA). No entanto, nem todos os indivíduos que apresentam problemas de leitura têm dislexia (Kirk, Gallagher & Anastasion, 1993; Rebelo, 1993; Morais 1997; Caldas, 1999; Cruz, 1999; Das *et al.*, 2001; Vega, 2002; Cruz, 2007).

No início do séc. XX predominava a tese que defendia que a dislexia tinha por base defeitos ao nível do sistema visual (Orton, 1925, *in* Snowling, 1987). Um dos defeitos apresentados era a leitura em espelho de letras, bem como a leitura invertida de palavras, quando observados erros provocados por um défice ao nível da organização espacial que afecta a percepção e memória visual das palavras. Posteriormente, a investigação mostrou que a inversão de letras e de palavras não era característica das crianças com dislexia, mas sim de uma particularidade normal de quase todos aqueles que iniciavam a escolaridade (Vellutino *et al.*, 1977 *in* Cruz 1999).

Os indivíduos que apresentam dislexia têm disfunções cerebrais ou neurológicas, ou seja, o cérebro não está lesado mas funciona de modo diferente do dos outros. Estes indivíduos apresentam vários quadros de dificuldades, portanto será mais correcto falar-se de dislexias

ou de “espécies” de disléxicos (Kirk, Gallagher & Anastasion, 1993; Rebelo, 1993; Cruz, 1999).

Têm sido feitos muitos estudos e muitas tentativas para definir dislexia. Quase todas as definições se centram na dificuldade na aprendizagem da leitura que afecta a habilidade para perceber letras e palavras, num indivíduo sem lesões cerebrais aparentes com uma inteligência normal e sem graves problemas emocionais, socioeconómicos e culturais (Casas, 1988; Kirk, Gallagher & Anastasion, 1993; Rebelo, 1993; Cruz, 1999).

Assim, surgiram definições como a de Benson (1981, *cit. in* Casas, 1988, p.33) que refere “a dislexia como uma incapacidade para aprender a ler”, a de Kirk, Gallagher & Anastasiow (1993) que indica que a dislexia se refere à dificuldade de relacionar os fonemas com os grafemas, por outras palavras, quem sofre de dislexia tem dificuldade em relacionar a representação gráfica das letras, ou de combinação de letras com os seus respectivos sons. Podemos ainda apresentar outra definição que menciona a dislexia como uma dificuldade específica ao nível da linguagem, mais concretamente no sistema da linguagem, no módulo fonológico. O módulo fonológico é a zona do cérebro onde os sons da linguagem se unem para formar palavras e onde as palavras são divididas em sons (Shaywitz, 2008).

Apesar das diferentes explicações e definições sobre a dislexia, Hynd (1992, in. Cruz 2005) apresenta-nos alguns aspectos comuns nos vários investigadores:

- Tem uma base biológica e é provocada por uma condição neurológica congénita;
- Os seus problemas associados mantêm-se na adolescência e idade adulta;
- Surge ao nível perceptivo, cognitivo e linguístico;
- Provoca dificuldades em várias áreas da vida adulta.

No entanto, apesar das diferenças entre as várias definições, para alguns autores parecem existir elementos de consenso sobre a dislexia.

Alguns autores usualmente admitem que a dislexia é a principal dificuldade na leitura, prejudicando não só a capacidade de identificar as letras e as palavras, assim como, entender o seu significado. Neste sentido, Lerner (2003) refere que os disléxicos apresentam dificuldades em reconhecer grafemas, bem como, em compreender informações escritas. Enquanto Das *et al.* (2001) nos indicam que a dislexia representa a incapacidade de transformar a linguagem escrita em fala, característica muito particular da leitura, por outro lado, Johnson & Myklebust (1991) sugerem que a dislexia é uma inaptidão resultante de uma anomalia no cérebro para uma leitura fluente.

Outros, consensualmente, consideram que os disléxicos possuem uma multiplicidade de défices resultantes de disfunções cerebrais ou neurológicas, isto é, o cérebro destas pessoas funciona de forma diferente (Rebelo, 1993; Spear-Swerling, 1994; Caldas, 1999; Frith, 1999; Vega, 2002; Lerner, 2003; Shaywitz, 2008).

Ainda outros, evidenciam na definição de dislexia a alusão à ausência de uma causa aparente para a dificuldade, isto é, existem pessoas que embora apresentem um nível intelectual normal, não apresentem défices sensoriais evidentes e sem motivo aparente, manifestam problemas na aprendizagem da leitura (Baroja, Paret & Riesgo, 1993). Por exemplo, Rebelo (1993) alvitra que as dislexias ou *dificuldades específicas da leitura* aparecem sem que exista para as mesmas uma justificação evidente. Por outro lado, Heaton & Winterson (1996) mencionam que a dislexia se refere a uma desvantagem escondida (*hidden handicap*).

Outro factor importante apontado por Citolier (1996) é a “exclusão” de um conjunto de critérios, isto é, um individuo manifesta condições favoráveis para a aprendizagem da leitura, no entanto apresenta imprevistas dificuldades de aprendizagem da mesma, ostentado dislexia. Neste sentido, a sua definição caracteriza pessoas com dislexia sem lesões cerebrais conhecidas, sem défices intelectuais, excluindo também outros problemas (alterações emocionais severas, contexto sociocultural pobre, escolaridade inadequada ou comprometida, problemas no desenvolvimento da linguagem oral e nos mecanismos específicos da leitura).

Porém, com base nas nossas leituras destacamos o *critério da discrepância* considerado essencial na definição da dislexia, de acordo com o qual o indivíduo pode apresentar um imprevisível atraso na leitura apesar do seu coeficiente intelectual (Citolier, 1996). Shaywitz (2008) sustenta que o indivíduo apesar de apresentar como áreas fortes o raciocínio, a resolução de problemas, a compreensão, a formação de conceitos, pensamento crítico, conhecimentos gerais e vocabulário manifesta uma debilidade oculta (dislexia).

Assim, a definição de Critchley (1970, *in* Torres & Fernández, 2001, p.5) parece-nos ser a que melhor sintetiza os aspectos citados e sugere que a dislexia é *“uma perturbação que se manifesta nas dificuldades em aprender a ler, apesar de o ensino ser convencional, a inteligência adequada e as oportunidades socioculturais suficientes. Deve-se a uma incapacidade cognitiva fundamental, frequentemente de origem constitucional”*

Para vários autores, indivíduos identificados e classificados como tendo dislexia não apresentam apenas dificuldades ao nível da leitura, manifestam outras complicações e problemas relacionados com aprendizagem da leitura, pelo que será portanto mais correcto falarmos de tipos de dislexias (Monedero, 1989; Kirk, Gallegher & Anastasiow, 1993; Rebelo, 1993; Citoler, 1996; Molina, 2000; Torres & Fernández, 2001).

No que se refere ao conceito e classificação das dislexias não existe consenso. Existe um enorme número de abordagens em relação à classificação. Alguns autores sugerem o momento do aparecimento (Citoler, 1996; Cruz, 1999), outros a etiologia, gravidade, extensão e cronicidade dos problemas (Rebelo, 1993), outros ainda, tipo de comportamentos alterados (Monedero, 1989; Cruz, 1999).

Na sequência das investigações destes autores é fácil apercebermo-nos que ao dividir a dislexia em subgrupos existem uma diversidade de critérios, a saber, o momento do surgimento (Citoler, 1996; Heaton & Winterson, 1996; Citoler & Sanz, 1997; Caldas, 1999; Castro & Gomes, 2000; Vega, 2002), a etiologia, a gravidade, a extensão e a persistência dos problemas (Rebelo, 1993; Gerber, 1996; Torres & Fernández, 2001), ou o tipo de comportamentos alterados (Monedero, 1989).

De seguida irá ser feita referência a alguns destes critérios com especial ênfase ao momento do surgimento, uma vez que é a classificação que maior consenso obtém entre os vários autores, não deixando no entanto, de ser referir a etiologia e o tipo de comportamentos alterados.

8.2.1. Classificação das Dislexias com base no momento do surgimento

No que diz respeito ao momento do surgimento, distinguem-se as dislexias adquiridas, das dislexias evolutivas ou desenvolvimentais (Citoler, 1996). As primeiras dizem respeito aos indivíduos que já foram leitores mas que perderam essa habilidade na sequência de uma lesão cerebral (Ellis, 1984). As segundas englobam os indivíduos que apresentam dificuldades na aquisição inicial da leitura. As principais diferenças entre as dislexias adquiridas e dislexias evolutivas são que nas primeiras existe um acidente que afecta o cérebro e que pode explicar a alteração, nas segundas as causas são desconhecidas (Citoler, 1996).

De seguida abordaremos os dois tipos de dislexia, utilizando uma classificação globalmente aceite pelos vários autores (Citoler, 1996; Heaton & Winterson 1996; Ellis & Young, 1997; Caldas, 1999; Castro & Gomes, 2000; Vega, 2002).

8.2.1.1. Dislexia adquirida ou traumática

Como já foi referido anteriormente, a dislexia adquirida ou traumática resulta de uma incapacidade adquirida de compreensão da informação verbal escrita, num indivíduo que anteriormente possuía essa capacidade e a perdeu, devido a uma situação traumática. Entre investigadores da área é globalmente aceite que as dificuldades específicas da leitura têm como denominador comum traumatismos ou lesões do hemisfério central dominante (Citoler, 1996). No entanto, é de salientar que estas lesões têm variações consoante a sua localização.

Em relação à nomenclatura, não existe consenso, alguns autores referem-se a esta perturbação como dislexia adquirida ou traumática e outros (e.g., Cytowic, 1996) como sendo alexia. Esta denominação não será a mais adequada uma vez que ao utilizar o prefixo “a” indica que a perda da capacidade de leitura é total, mas na realidade isto não se verifica, existindo vários tipos e vários níveis de perturbações adquiridas na leitura (Ellis, 1995; Citoler, 1996; Ellis & Young, 1997; Castro & Gomes, 2000; Vega, 2002).

A leitura é um sistema complexo com vários subsistemas, cada um com uma função específica, desta forma dependendo dos componentes da leitura que se encontram lesionados, também varia o tipo de dislexia.

Segundo Shallice & Warrington (1980, *in* Ellis, 1995) as dislexias adquiridas podem subdividir-se em centrais e periféricas. Nas dislexias adquiridas periféricas é o sistema de análise visual que se encontra lesado. Esta lesão provoca disfunção de leitura devido ao mau funcionamento dos primeiros estádios de reconhecimento de palavras (Parkin, 1999). Nas dislexias adquiridas centrais a lesão ocorre ao nível posterior do sistema de análise visual provocando dificuldades na compreensão da leitura (Ellis, 1995; Ellis & Young, 1997).

Podemos dividir as dislexias periféricas em dislexias de atenção, dislexias por negligência e dislexia letra a letra ou alexia pura e dividir as dislexias centrais em fonológica, superficial e profunda (Ellis, 1995; Citoler, 1996; Ellis & Young, 1997; Vega, 2002).

8.2.1.2. Dislexia adquirida periférica

Dislexia de atenção – consiste na dificuldade em identificar os elementos constituintes das palavras. Assim, o indivíduo consegue identificar letras isoladamente, mas não consegue fazê-lo quando estas fazem parte de uma palavra. A um nível superior de leitura o indivíduo é capaz de ler palavras isoladas mas não o faz quando estas se associam a outras (Parkin, 1999, in Cruz 2005). Deste modo, salienta-se como característica principal desta dislexia a capacidade de reconhecer letras isoladas bem como, de palavras globalmente e a incapacidade de ler letras, quando estas fazem parte de uma palavra, ou palavras quando estas se incluem numa frase (Ellis, 1995; Vega, 2002). Nesta dislexia é comum existirem erros de migração (e.g., em vez de “pai” e “mar” lê “par” e “mar”) nos quais são feitas ligações de letras de umas palavras para outras (Ellis & Young, 1997; Cruz, 2007).

Dislexia por negligência – O sintoma mais comum neste tipo de dislexia consiste na incapacidade para ler as letras iniciais das palavras (o lado esquerdo). Para vários autores esta forma de dislexia apreço devido a uma falha de orientação da atenção para o lado esquerdo das palavras, apesar de conscientemente o indivíduo saber que existem letras daquele lado. Um outro sintoma desta dislexia refere-se à substituição das primeiras letras de uma palavra mas, mantendo as últimas (e.g., ler “vinho” em vez de “ninho”). Os erros de leitura associados a esta dislexia ocorrem no sistema de análise visual, este sistema tem duas funções, primeiro identifica as letras que compõem uma palavra para depois codificar a posição dessas letras na palavra. (Ellis & Young, 1997; Cruz, 2007).

Dislexia letra-a-letra ou alexia pura – Indivíduos que apresentam este tipo de dislexia têm de identificar uma letra de cada vez antes de dizerem a palavra. O número de letras que constituem a palavra aumenta a dificuldade de leitura, pois o tempo necessário para a ler é superior, uma vez que a identificação das letras é feita de forma sequencial (Ellis, 1995; Ellis & Young, 1997; Cruz, 2007). Este tipo de dislexia pode ser atribuído a uma deficiência na identificação visual das letras ou na transmissão da informação da identificação das letras para o reconhecimento das palavras (Cruz, 2007).

8.2.1.3. Dislexia adquirida central

Dislexia superficial – Os indivíduos conseguem ler por via fonológica mas não o conseguem fazer por via léxica, o reconhecimento das palavras é feito através do som. Estes indivíduos têm dificuldades com as palavras irregulares, lendo melhor as regulares. Normalmente fazem confusão entre as palavras homófonas, pois o acesso léxico é guiado pelo som e não pela ortografia das palavras. O diagnóstico é possível através da comparação da leitura de

palavras regulares com a leitura de palavras irregulares, ou então, a leitura de uma lista de palavras homófonas, que depois de lidas devem ser definidas. Na dislexia superficial é comum ocorrerem erros de omissão, adição ou substituição de letras (Citoler, 1996; Cruz, 2007).

Dislexia fonológica – Os indivíduos lêem através da via léxica uma vez que a fonológica está alterada, são incapazes de ler palavras desconhecidas e cometem erros de leitura das pseudo-palavras, apesar de conseguirem ler palavras regulares ou irregulares desde que estas sejam familiares. Indivíduos que apresentem dislexias fonológicas não constituem um grupo homogêneo, pois podem surgir diversos tipos de dislexia em função do local onde ocorre a lesão. A maneira mais simples de diagnóstico é comparar se existem diferenças significativas entre a leitura de palavras e a leitura de pseudo-palavras (Citoler, 1996; Cruz, 2007).

Dislexia profunda – Na dislexia profunda ambos os procedimentos de leitura estão alterados. Indivíduos que apresentam dislexia profunda têm dificuldade na leitura de pseudo-palavras o que indica um deficitário funcionamento da via fonológica. Poderão manifestar também dificuldades em perceber o significado das palavras, cometer erros visuais e manifestar dificuldades na leitura das palavras abstractas, verbos e palavras função o que indica um deficitário funcionamento da via visual (Ellis, 1995; Citoler, 1996; Vega, 2002). Outra característica deste tipo de dislexia é a dificuldade de ler palavras difíceis de imaginar (e.g., “amor”, “esperança”) conseguindo no entanto, ler as que são facilmente imagináveis (e.g., “casa”, “mesa”) (Ellis, 1995; Ellis & Young, 1997).

8.2.1.4. Dislexia de desenvolvimento ou evolutiva

Ao contrário das dislexias adquiridas que se revelam na perda da habilidade de leitura, as dislexias evolutivas ou desenvolvimentais manifestam-se na dificuldade extrema da aprendizagem da leitura. Alguns autores têm tentado fazer uma divisão em subtipos da dislexia desenvolvimental utilizando os modelos explicativos da dislexia adquirida, o que tem gerado polémica. Não pode ser comparável a situação de alguém que já leu e perdeu essa habilidade, com alguém que nunca adquiriu um sistema de leitura (Citoler, 1996; Cruz, 2007). No entanto, hoje em dia aceita-se que dominar a leitura significa adquirir dois procedimentos (léxico e subléxico), portanto é possível que a dislexia desenvolvimental seja reflexo de uma dificuldade em qualquer um dos dois procedimentos, surgindo assim, a dislexia fonológica e a superficial. Podem também aparecer casos em que o indivíduo tem

dificuldades em ambos os procedimentos, sendo assim referido um tipo misto (Citoler, 1996; Cruz, 2007).

Os indivíduos com dislexia desenvolvimental não formam um grupo homogêneo e fracassam na leitura porque não desenvolvem um (ou nos casos mais graves ambos) dos mecanismos componentes do sistema de leitura de palavras (léxico e subléxico) (Citoler, 1996; Cruz, 2007).

Neste sentido podem surgir a dislexia fonológica e a dislexia superficial. A dislexia fonológica caracterizada por uma incapacidade ao nível da descodificação fonológica, ou seja, um défice de aplicação das regras de correspondência grafema-fonema, manifestando-se por uma dificuldade da leitura de pseudo-palavras. É nesta dislexia que surge o maior número de casos, sendo a sua prevalência situada entre 35% a 60% das pessoas com dislexia (Citoler, 1996; Morais, 1997; Cruz, 2007).

A dislexia superficial é caracterizada por uma incapacidade ao nível do tratamento ortográfico conduzindo a dificuldades na leitura de palavras irregulares e homófonas. Indivíduos que manifestem este tipo de dislexia lêem correctamente palavras regulares e pseudo-palavras uma vez que a via sub-léxica ou fonológica não se encontra comprometida, no entanto, têm dificuldade na leitura de palavras irregulares, uma vez que a sua leitura implica o acesso ao léxico ortográfico que neste caso não se encontra devidamente desenvolvido (Ellis, 1995; Castro & Gomes, 2000; Cruz, 2007).

Para Castles & Coltheart (1993, *in* Citoler, 1996) existem profundas semelhanças nos padrões de leitura das dislexias de desenvolvimento de tipo superficial e fonológico com as dislexias centrais adquiridas do tipo superficial e fonológico respectivamente. Estes autores referem ainda a existência de um terceiro tipo de problemas denominado dislexia mista ou profunda. Esta dislexia é caracterizada por combinar os problemas subjacentes às anteriormente referidas, ou seja, dificuldades na aquisição de ambos procedimentos por problemas fonológicos, perceptivo-visuais e neurobiológicos (Cruz, 2007).

8.2.2. Classificação das Dislexias com base na etiologia

A classificação etiológica diferencia as dislexias tendo em consideração a sua causa, incluindo-se aqui as genéticas, as que resultam de disfunções cerebrais mínimas, as emocionais e as provocadas por deficiência de estimulação (Monedro, 1989; Cruz, 1999).

A classificação segundo critérios etiológicos apresenta duas abordagens. Uma que sugere três grupos de perspectivas: visuoperceptivo-motor, neurobiológicas, psicolinguísticas (Citoler, 1996; Cruz, 1999). Outra que apresenta dois grupos, os que admitem uma causa única e os que referem causas múltiplas (Cruz, 1999; Rebelo 1993).

Tendo em consideração o atrás exposto, a perspectiva visuoperceptiva-motora sugere a existência de um déficit modal cruzado ou intermodal, como explicação das dificuldades de leitura. Baseando-se na noção que ler implica recordar uma sequência ordenada de letras é indicado que as dificuldades de leitura poderão dever-se a uma anomalia na memória de curto termo dessa ordem sequencial (Citoler, 1996).

Na perspectiva neurobiológica estudos apontam para duas áreas de maior interesse, a genética e a neuroanatômica. No que diz respeito às investigações genéticas estas tentam identificar uma origem constitucional, pois salientam a presença do transtorno mais nos indivíduos do género masculino do que no feminino, marcando assim, a componente genética (Citoler, 1996).

No que se refere aos estudos com base neuroanatômica são dados como possíveis causas da dislexia, lesões na porção esquerda da circunvolução angular (Síndrome de Gerstman), assimetrias entre hemisférios cerebrais, anomalias da arquitectura celular da área de Wernicke (Citoler, 1996, Cruz, 1999). Esta perspectiva encontra-se em fase de expansão devido aos avanços que a ciência oferece em termos tecnológicos (Citoler, 1996).

Por último, a perspectiva psicolinguística evidencia indivíduos que apresentam atraso na aquisição da linguagem, experimentam dificuldades na leitura com uma frequência seis vezes superior aos de desenvolvimento normal (Citoler, 1996; Cruz, 1999). Salienta-se também que uma boa linguagem oral em idade precoce leva a uma maior probabilidade de melhor leitura e ainda que, os maus leitores têm um vasto conjunto de défices de linguagem (Das, Naglieri & Kirby, 1994; Citoler, 1996; Cruz, 1999).

Quanto à classificação em dois grupos, os que admitem uma causa única e os que referem causas múltiplas, pode dizer-se que os investigadores que apontam uma única causa, normalmente provêm do campo da neuropsicologia, esta causa varia consoante o autor. Na posição oposta aparecem as investigações que apontam múltiplas causas para as dislexias e que tendem dividi-las em subgrupos ou subtipos (Rebelo, 1993).

Alguns autores com base em estudos clínicos distinguem a dislexia em tipo auditivo e tipo visual. A dislexia visual orienta-se para as situações de indivíduos que conseguem ver mas,

não podem diferenciar, interpretar ou recordar palavras devido a uma disfunção do sistema nervoso central (Johnson & Myklebust, 1991; Cruz, 1999).

Embora a leitura seja eminentemente visual, as habilidades auditivas (e.g. distinção de sons, perceber um som no meio da palavra, dividir sílabas) são essenciais para aquisição da leitura e a sua perturbação pode causar dislexia auditiva (Johnson & Myklebust, 1991; Cruz, 1999).

Baseando-se em provas de soletração são apontados três subtipos de dislexia: auditiva ou disfonética; visual ou diseidética; mista (Casas, 1988; Rebelo, 1993; Citolier, 1996; Cruz, 1999).

No primeiro subtipo, auditivo ou disfonética, as dificuldades revelam-se ao nível das competências verbais e de ligação de sons. Manifestam-se quando o indivíduo lê palavras familiares, mas não pode identificar os fonemas, tem dificuldade em estabelecer uma relação grafema-fonema (Citolier, 1996; Cruz, 1999).

No segundo subtipo visual ou diseidética os obstáculos revelam-se na dificuldade de união de fonemas e na leitura global de palavras. As deficiências surgem na percepção e memória de letras e palavras, ou seja, o indivíduo não reconhece um conjunto de letras e soletra a palavra com grande lentidão, decompondo-a sempre nos seus fonemas (Citolier, 1996; Cruz, 1999).

O terceiro subtipo denominado por Boder como aléxico é constituído por ambos os subtipos anteriores, ou seja, combina os transtornos fonéticos e visuais (Citolier, 1996; Cruz, 1999).

Tendo como base estudos que utilizam métodos estatísticos (geralmente análise de *clusters* e a análise factorial Q) em que são aventados vários subtipos.

Petrauskas & Rourke (1979, *in* Rebelo, 1993) distinguem três tipos: indivíduos com distúrbios de linguagem; indivíduos com défice linguístico sequencial misto; indivíduos com défices psicomotores e de linguagem expressiva.

Lyon, Stewart & Freeman (1982, *in* Rebelo, 1993) distinguem cinco subtipos: défices de percepção visual; défice auditivo ou linguístico; perfil normal de diagnóstico; défice de sequencialização auditiva e visuo-espacial e por fim défices fonéticos e perceptivos mistos.

A distinção de subgrupos dentro das dislexias não é consensual, no entanto os estudos convergem no sentido de dividir em quatro subtipos com problemas específicos. O primeiro em que os indivíduos com Q.I. verbal inferior ao de realização, apresentam deficiência em aptidões gerais de linguagem. O segundo, no qual indivíduos com Q.I. verbal mais elevado do que o de realização apresentam capacidades normais de linguagem, mas manifestam dificuldades em tarefas de percepção visual e visuo-motoras, distúrbios visuo-espaciais e erros de inversão e lateralidade mista. O terceiro grupo designado como “não esperado” que inclui indivíduos com aptidões cognitivas sem défice, em que o insucesso se deve a problemas envolvimentoais (e.g. económicos, sociais, familiares). Por último, o quarto grupo em que se enquadram indivíduos com compreensão verbal e vocabulário normal, mas que têm fluência verbal deficiente são lentos em tarefas de nomeação e têm dificuldades em segmentar palavras e em ligar fonemas e vocábulos (Harris, 1982, *in* Rebelo, 1993).

Uma última classificação sugerida por Spear Swerling & Sternberg (1994) aponta quatro padrões de dificuldade de leitura: leitores não alfabéticos, leitores compensatórios, leitores automáticos e leitores tardios. Os leitores não alfabéticos desviam-se do caminho normal de aquisição de leitura na primeira fase (reconhecimento das palavras por pistas visuais), não tendo assim conhecimentos acerca dos princípios alfabéticos. Os leitores compensatórios são os que se desviam da aquisição da linguagem na fase do reconhecimento por pista fonética. Este tipo de leitor pode adquirir algum conhecimento ortográfico, mas não a nível suficiente para descodificar palavras de um modo completo. Os leitores não automáticos, não conseguem descodificar palavras de um modo preciso. Os leitores tardios exercem um esforço maior que o normal para adquirirem a habilidade de reconhecer palavras e a sua velocidade é muito menor. Por outro lado, os leitores subóptimos, não são considerados leitores com dificuldade uma vez que a sua habilidade para leitura não se encontra fortemente diminuída apesar de não conseguirem alcançar uma leitura proficiente (Spear Swerling & Sternberg, 1994, *in* Cruz, 1999).

8.2.3. Comportamentos de Leitura alterados na Dislexia

A maioria das dificuldades de leitura surgem quando existem dificuldades em descodificar e reconhecer palavras, uma vez que, a compreensão fica comprometida.

Segundo Curto, Morillo & Teixidó (2000), podemos frequentemente verificar que as crianças, assim como os adultos, cometem incorrecções ao ler, mas nem todas possuem a mesma importância. Enquanto alguns erros coíbem a compreensão integral do texto, outros não,

pelo que os podemos ignorar ou não os considerar tão relevantes para a compreensão do texto.

Constata-se também que o leitor principiante diminui os erros de leitura quando:

- O conteúdo do que se lê é conhecido;
- O contexto é explícito;
- O leitor tem uma postura activa fazendo perguntas, antecipando possibilidades, prevendo as palavras, as ideias e os factos que se seguem;
- A qualidade, rapidez e automatização na decifração é grande.

Embora não exista consenso entre investigadores sobre o critério de classificação dos erros, na medida que, as diferentes propostas de classificação reflectem concepções diferentes dos processos de leitura. Faremos em seguida uma abordagem às características de leitura de indivíduos que apresentam dificuldades (comportamentos de leitura alterados), quer ao nível da descodificação, apresentando a título ilustrativo, a taxonomia (cf. Tabela 1), quer ao nível da compreensão.

8.2.3.1. Dificuldades ao nível da descodificação

Casas (1988) salienta quatro grupos de erros mais frequentes ao nível da descodificação (Tabela 1): erros na leitura de letras; erros na leitura de sílabas e palavras; leitura lenta; vacilações e repetições.

Erros	Especificação
Erros na leitura de letras	Substituições; inversões; rotações; omissões e adições.
Erros na leitura de sílabas e palavras	Substituições; inversões e omissões.
Leitura lenta e difícil	Possivelmente devido à incapacidade para construir percepções visuais com rapidez que se considera normal, levando a que o indivíduo olhe para o estímulo durante tempo e repetidamente antes de ler.
Vacilações	Originadas pela incerteza sobre a pronúncia de uma palavra.

Tabela 1 – Taxonomia de erros proposta por Casas (1988)

Como erros na leitura de letras, sílabas ou palavras Casas (1988) assinala as seguintes:

Substituições sempre que o aluno substitui:

- Letras (e.g., substitui o /c/ pelo /v/, lendo “fava” em vez de “faca”), por incapacidade de discriminar fonemas com sons similares;
- Sílabas ou palavras inteiras, e.g., lendo “papá” em vez de “pai”, apesar de ser substituição linguística adequada é errada do ponto de vista da descodificação, ou “optimista” em vez de “óptico”, alterando o significado do texto.

Omissões sempre que o aluno o aluno omite:

- Letras no meio da palavra (e.g., lendo “gota” em vez de “gosta”) ou na parte final (e.g., lendo “criança” em vez de “crianças”);
- Sílabas na parte final das palavras (e.g., lendo “cura” em vez de “curada”);
- Palavras curtas, como os artigos, (e.g., “o”, “a”, “os”, “as”, “um”, “uma”, “uns” e “umas”;
- Outras palavras (e.g., lendo “...Francisco no banco, muito sério...” em vez de “...Francisco contorcia-se no banco, muito sério...”.

Inversões sempre que o aluno inverte:

- Letras confundindo-as, (e.g., lendo “galo” em vez de “gola”).
- Sílabas, e.g., lendo “coar” em vez de “arco”, estas alterações ocorrem não apenas nas posições iniciais e finais mas também em qualquer outra posição da palavra, como o caso de “buarco” em vez de “buraco”.

Adições sempre que o aluno adiciona letras inexistentes numa palavra, (e.g., lendo “mensa” em vez de “mesa”).

Rotações sempre que o aluno faz uma rotação:

- Letras como (e.g., “b” por “p” ou “b” por “q”).

A leitura pode ser lenta e difícil porque é utilizado um estímulo visual durante um tempo excessivo ou repetidas vezes, talvez devido à incapacidade de construir percepções visuais rápidas em relação às consideradas normais para a idade. Podem surgir também pronúncias e pausa incorrectas entre palavras (vacilações) ou mesmo a tendência para demorar mais tempo do que seria desejável, repetindo a frase ou palavra demasiadas vezes, antes de a consiga ler (Casas, 1988).

8.2.3.2. Dificuldades ao nível da compreensão

Segundo Casas (1988) as dificuldades podem surgir também ao nível da compreensão na leitura. Assumindo que o leitor possui um nível adequado de atenção selectiva e vocabulário suficiente e no entanto, revela dificuldades, estas provavelmente encontram-se ao nível da compreensão, podendo ser literais, interpretativas ou críticas.

No caso das dificuldades de compreensão literais, Casas (1988) indica-nos que podem ser:

- Dificuldades na compreensão de palavras e frases: revelam falhas ao nível semântico e sintáctico e baixa ou pouco eficaz conceptualização;
- Dificuldade para recordar factos e detalhes e para detectar a ideia principal: o leitor não recorda informação relacionada com o quem, quando, onde e porquê, devido a estratégias de memória pouco adequadas ou escasso conhecimento do enredo da história;
- Dificuldade para sintetizar o conteúdo: quando não é possível entender a ideia principal ou organizar o material de leitura, surgem problemas de síntese de conteúdo, este facto deve-se essencialmente à soma dos problemas descritos anteriormente (dificuldades semânticas/sintácticas e de memória).

Num outro nível é possível compreender o significado literal mas, não se acede à compreensão interpretativa. Neste estágio Casas (1988) refere:

- Dificuldade na compreensão de relações: quanto mais difícil for para o leitor inteirar-se das ideias fundamentais, mais complicado será comparar, contrastar e deduzir relações de causa efeito entre as mesmas.
- Dificuldade para realizar inferências: incapacidade de pensar de forma semelhante perante duas ou mais situações de leitura. É através de conclusões prévias, mais do que observação directa que se chega à compreensão.
- Dificuldades de distinguir realidade e ficção: problemas na compreensão levam à falta de capacidade de diferenciar o real do fictício.
- Dificuldade em tirar conclusões: muitos leitores não conseguem a partir da análise de dados conflituosos chegar a uma conclusão satisfatória.

Por fim, a leitura crítica na qual o leitor já será capaz de avaliar as tendências do autor, a relevância e consistência do tema, a fiabilidade e validade da informação (Casas, 1988). Quando existem problemas ao nível da leitura literal ou na leitura interpretativa, dificilmente se alcançará uma leitura crítica. Assim, o leitor manifesta incapacidade de distinção entre factos e opiniões, bem como, é incapaz de perceber a veracidade de uma informação, ou

seja, não consegue realizar os elementos que caracterizam uma leitura crítica (Casas, 1988).

8.2.3.3. Dificuldades ao nível das componentes da leitura

Para finalizar, faremos um breve resumo das principais áreas onde podem surgir dificuldades quer ao nível da descodificação, quer ao nível da compreensão. Para Casas (1988) podem surgir dificuldades na capacidade:

- Associar símbolos gráficos ao seu significado;
- Compreender o significado das palavras;
- Compreender palavras e seleccionar no contexto o significado que melhor se adequa;
- Ler de acordo com unidades de pensamento;
- Seleccionar e entender as ideias principais;
- Reter ideias,
- Seguir ordens;
- Fazer inferências;
- Compreender a organização de um texto;
- Avaliar o que se fez e relacionar o lido nas próprias experiências.

8.3. Síntese

Resumindo, de acordo com vários autores as dificuldades de aprendizagem da leitura podem ser gerais ou específicas. No caso das dificuldades gerais podem resultar de factores extrínsecos ou intrínsecos ao indivíduo. Dentro das dificuldades de aprendizagem de leitura gerais destacamos como factores exteriores que influenciam negativamente a sua aprendizagem os seguintes: características do edifício escolar, meios e recursos utilizados, práticas pedagógicas deficientes ou desenquadradas, abandono escolar, programas desadequados, relações familiares desestruturadas, meio socioeconómico e cultural desfavorecido ou desintegrado, baixa motivação e falta de oportunidades que promovam as aprendizagens (Rebelo, 1993). Os factores interiores que condicionam a aprendizagem da leitura podem ser deficiências como as sensoriais (visuais ou auditivas) e as motoras (Citoler, 1996, Heaton & Winterson, 1996; Morais, 1997 e Rebelo, 1993). Existem também factores de ordem neurológica visíveis (lesões cerebrais), bem como, a baixa inteligência, uma vez que o indivíduo com capacidades cognitivas limitadas revela problemas nas aprendizagens em geral e na leitura em particular (Citoler, 1996; Heaton & Winterson, 1996; National Research Council, 1998; Rebelo, 1993).

As dificuldades específicas na aprendizagem da leitura ou dislexia, podem situar-se ao nível cognitivo e neurológico e para as quais não existem explicações evidentes (Rebelo, 1993; Citoler, 1996; Morais, 1997; Caldas, 1999; Fonseca, 1999; Das *et al.* 2001; Cruz, 2005). O termo mais comum para designar este tipo de dificuldade é o de dislexia (Casas, 1988; Monodero, 1989; Kirk, Gallagher & Anastasion, 1993; Baroja, Paret & Riesgo, 1993; Rebelo, 1993; Citoler, 1996; Heaton & Winterson 1996; Morais, 1997; Cruz, 1999; Molina, 2000; Das *et al.*, 2001; Torres & Fernández, 2001; Lerner, 2003; Cruz, 2007; Shaywitz, 2008). Este termo é actualmente aceite como referindo-se a um subgrupo de desordens dentro do grupo das Dificuldades de Aprendizagem. No entanto, nem todos os indivíduos que apresentam problemas de leitura têm dislexia (Kirk, Gallagher & Anastasion, 1993; Rebelo, 1993; Morais 1997; Caldas, 1999; Cruz, 1999; Das *et al.*, 2001; Vega, 2002; Cruz, 2007).

Existem várias explicações para a dislexia, Hynd (1992) resume como aspectos convergentes entre investigadores os seguintes: Tem uma base biológica e é provocada por uma condição neurológica congénita; os seus problemas associados mantêm-se na adolescência e idade adulta; surge ao nível perceptivo, cognitivo e linguístico; provoca dificuldades em várias áreas da vida adulta.

Não é consensual o conceito e a classificação das dislexias. Alguns autores sugerem o momento do aparecimento (Citoler, 1996; Cruz, 1999), outros a etiologia, gravidade, extensão e cronicidade dos problemas (Rebelo, 1993), outros ainda, tipo de comportamentos alterados (Monedero, 1989; Cruz, 1999).

No que diz respeito ao momento do surgimento distinguem-se as dislexias adquiridas, que se referem aos indivíduos que já foram leitores, mas que perderam essa aptidão na sequência de uma lesão cerebral e as dislexias evolutivas ou desenvolvimentais que se referem a indivíduos que apresentam dificuldades na aquisição inicial da leitura (Ellis, 1984; Citoler, 1996). As dislexias adquiridas subdividem-se em periféricas e centrais. Podemos dividir as dislexias periféricas em dislexias de atenção, por negligência e letra a letra ou alexia pura e dividir as dislexias centrais em fonológica, superficial e profunda (Ellis, 1995; Citoler, 1996; Ellis & Young, 1997; Vega, 2002). No que diz respeito às dislexias de desenvolvimento ou evolutiva podem dividir-se em dislexia fonológica (Citoler, 1996; Morais, 1997; Cruz, 2007) e superficial (Ellis, 1995; Castro & Gomes, 2000; Cruz, 2007). É também referido a existência de um terceiro tipo de dislexia, a mista ou profunda que se caracteriza por juntar os problemas inerentes às dislexias fonológicas e superficiais (Cruz, 2007).

No que diz respeito à classificação com base na etiologia, surgem duas abordagens, uma que sugere três grupos de perspectivas: visuoperceptivo-motor, neurobiológicas, psicolinguísticas (Citoler, 1996; Cruz, 1999). Outra que apresenta dois grupos, os que admitem uma causa única e os que referem causas múltiplas (Vellutino, 1977, *in* Cruz 1999; Rebelo 1993; Cruz, 1999). Neste tipo de classificação incluem-se as causas genéticas, as que resultam de disfunções cerebrais mínimas, as emocionais e as provocadas por deficiência de estimulação (Monedro, 1989; Cruz, 1999).

A maioria das dificuldades de leitura surgem quando existem problemas em decodificar e reconhecer palavras, uma vez que, a compreensão fica comprometida. Salientam-se quatro grupos como erros mais frequentes ao nível da decodificação: erros na leitura de letras; erros na leitura de sílabas e palavras; leitura lenta; vacilações e repetições. A nível da compreensão as dificuldades podem ser literais, interpretativas ou críticas (Casas, 1988).

Em síntese, ao longo deste capítulo fizemos referência as dificuldades gerais e específicas da leitura. Dentro das dificuldades específicas salientamos a dislexia que foi classificada segundo, o momento do surgimento (Citoler, 1996; Cruz, 1999), a etiologia (Rebelo, 1993) e tipo de comportamentos alterados (Monedero, 1989; Cruz, 1999).

9. Avaliação da Leitura

A avaliação pode ser entendida como um processo sistemático de identificação, em que é feita recolha e tratamento de dados, sobre qualquer matéria. Tem como objectivo atribuir um valor, tomando como ponto de partida um padrão critério, a partir do qual se possa melhorar o processo. Avaliar é recolher informação e formar juízos sobre um indivíduo, tendo como referência um grande número de pessoas que devem ser equiparados em termos de idade. Através da avaliação é possível decidir a actuação a ter posteriormente, tornando-se importante não só para o avaliado, mas também para a organização social ou escolar que avalia (Beech & Singleton, 1997).

Existem vários tipos de teste de avaliação de leitura. Em Portugal são poucos os testes disponíveis para avaliar a capacidade de leitura. Sim-Sim & Viana (2007) efectuaram uma recolha e análise dos instrumentos de avaliação de leitura em Portugal. Nesta recolha são referenciados dezoito instrumentos de avaliação do desempenho de leitura e oito provas de avaliação de comportamento emergente na leitura. A maioria dos dezoito instrumentos são traduções ou adaptações de testes estrangeiros e grande parte deles não apresenta amostras representativas, nem validações que satisfaçam o seu uso em pleno na população Portuguesa.

De acordo com Sim-Sim & Viana (2007) subsiste a necessidade de criar uma equipa nacional que elabore uma escala de avaliação de leitura, composta por várias provas, em que seja possível avaliar a competência de leitura em alunos até ao 6º ano de escolaridade e a criação de marcos nacionais de referência (Benchmarks) que possam ser utilizados na avaliação destes alunos.

Segundo Turner (1997) existem três dimensões empíricas na leitura: descodificação, fluência e compreensão, poderá ser relevante avaliar cada uma destas componentes. Poderemos dizer que sem um determinado grau de leitura fluente, a compreensão fica comprometida. A leitura é vista como produto da descodificação fluente e da compreensão, sendo que, quando o primeiro destes factores é limitado implica que o outro fique comprometido. Os resultados da investigação concluída nesta área comprovam uma relação entre uma leitura automatizada no reconhecimento de palavras e a compreensão de leitura (Morais, 1997).

Na sequência do que foi dito anteriormente e de acordo com a sistematização proposta pelo NRP (2000) que organiza os blocos de leitura em consciência fonológica; domínio do princípio alfabético; fluência da leitura; vocabulário e compreensão de frases e textos. Assim, e tendo em conta a importância de cada um dos blocos inerentes à leitura faremos de seguida uma exposição sobre a avaliação de cada um deles particularmente.

9.1. Avaliação da Consciência Fonológica

Vários investigadores concordam que a consciência fonológica desempenha um papel fundamental na aprendizagem da leitura nas línguas alfabéticas, como é o caso do Português. A aprendizagem da leitura e os programas de estimulação de consciência fonológica desenvolvem quer esta capacidade específica, quer a capacidade de descodificação (Sim-Sim, 2006).

Assim, percebe-se que a consciência fonológica é um processo marcado pela continuidade do desenvolvimento do desempenho. A criança deverá ter a oportunidade de se confrontar e de brincar conscientemente com os sons da sua própria língua, quer através de tarefas de rimas, de aliteração, de reconstrução, de segmentação, de manipulação e de identificação silábica e intra-silábica.

Existem vários estudos que incidem sobre a avaliação da consciência fonológica, que referem alguns testes de avaliação nomeadamente (Silva, 1997):

- Tarefas de classificação onde as crianças devem categorizar duas palavras/alvo em quatro, segundo um critério de sílaba inicial idêntica ou fonema inicial idêntico;
- Tarefas de segmentação onde é solicitada às crianças que pronunciem isoladamente as sílabas ou os fonemas das palavras.
- Tarefas de manipulação, onde é pedido às crianças que eliminem uma sílaba ou um fonema de uma palavra, originando sempre uma não-palavra.

As provas devem ser aplicadas usando um suporte figurativo para as palavras de modo a diminuir as exigências da tarefa em termos de requisitos mnésicos.

Estudos relativos a programas de treino de consciência fonológica revelam que se treinarmos as crianças no sentido de aumentar a sua sensibilidade aos sons constituintes das palavras, estas terão benefícios na aprendizagem da leitura e da escrita.

9.2. Avaliação do Domínio do Princípio Alfabético

Baseados em estudos em crianças em idade Pré-escolar, algumas conhecedoras de letras, outras não, Ehri e Wilce (1985) afirmam que as que conhecem um número considerável de letras conseguem utilizar estratégias alfabéticas.

Segundo Ehri (1997, in Cruz, 2005) para dominar o princípio alfabético é necessário ter vários conhecimentos, entre eles saber o nome das letras e saber como agrupá-las em unidades maiores que simbolizam as unidades silábicas.

Para Cordeiro (1999) conhecer as letras é importante para a compreensão da escrita alfabética. Com base em estudos realizados, este autor verificou que a partir da hipótese silábica, a criança começa a utilizar pistas para compreender o que está escrito.

De acordo com vários estudos Byrne (1992, in. Silva, 2004) conclui que aprender a reconhecer palavras não garante que a criança domine o princípio alfabético mas, segundo Morais (1997, p.175) as crianças expostas ao alfabeto *“tomam gosto em tentar escrever palavras e para isso interrogam os pais sobre as correspondências fonémicas das letras”*. O conhecimento das letras surge como uma competência fortemente relacionada com o posterior desempenho na leitura.

É possível avaliar as capacidades perceptivas envolvidas na leitura, entre elas o domínio do princípio alfabético, porque é inquestionável que para ler é necessário identificar as letras e as palavras e discrimina-las do ponto de vista perceptivo.

Uma das provas possíveis de realizar para avaliar o domínio do princípio alfabético é o nome e o som das letras, em que se regista numa folha de respostas se a criança nomeia a letra pelo seu nome ou pelo seu valor, ou seja, se a criança reconhece a letra pelo nome ou pelo valor sonoro que lhe está associado.

Outra prova é a que avalia a capacidade de identificar letras e a de identificação de pares de palavras iguais ou diferentes. Neste caso a avaliação é feita com as letras em contexto de palavra (Viana, 2002).

9.3. Avaliação da Fluência da Leitura

Para se avaliar a fluência da leitura é necessário que os professores ouçam os alunos a lerem em voz alta (Zutell & Rasinski, 1991 *in* Hudson *et al* 2005). As observações sistemáticas ajudam na avaliação do progresso dos estudantes e determinam a necessidade de uma intervenção. Os professores que avaliam a fluência da leitura oral devem ter em consideração todos os aspectos da fluência na leitura: precisão, ritmo e prosódia, pelo que faremos de seguida uma abordagem a cada um deles.

Determinação da Fluência da Leitura

Professores podem usar avaliações informais e formais para determinar os níveis individuais de fluência dos alunos e para avaliar seu progresso no desenvolvimento da fluência. Para ambos os tipos de avaliação, os professores podem preparar um conjunto de textos das matérias utilizadas na sala de aula ou podem usar textos publicados comercialmente para treino. A avaliação informal da fluência pode começar por volta do segundo semestre do 1º ano de escolaridade, com os professores a ouvir os alunos a ler e registando os níveis de precisão, bem como fazendo juízos sobre o seu desempenho. As avaliações mais formais, normalmente iniciam-se no 2º ano de escolaridade com metas pré-estabelecidas a atingir para cada aluno. Estas metas são normalmente o número de palavras lidas correctamente de um determinado texto no tempo máximo de um minuto. Os professores devem registar o número e o tipo de erros, que possam servir de base para posteriores avaliações feitas ao longo do ano (Osborn *et al.*, 2003).

Para conduzir uma avaliação informal, o professor deve pedir a cada aluno que leia em voz alta um determinado texto, que não tenha sido lido anteriormente, mas que seja adequado ao seu nível. À medida que o aluno vai lendo o professor deverá registar informações sobre os erros de reconhecimento de palavras, a precisão de leitura e a expressão utilizada. Para verificar a compreensão o professor deverá solicitar ao aluno que faça uma leitura silenciosa para depois responder a questões sobre o que foi lido (Osborn *et al.*, 2003).

Numa avaliação mais formal, os alunos fazem leituras orais cronometradas. Estas leituras são feitas através de textos não conhecidos e têm a duração de um minuto, durante este tempo o professor segue a leitura e assinala os erros cometidos, nomeadamente, substituições, omissões, inversões, adições, erros de pronúncia e hesitações por mais de três segundos. Inserções e repetições não são contadas como erros porque o tempo extra,

necessário para adicionar palavras ou para as repetir aumenta o total de tempo de leitura. No final de um minuto, o professor determina o nível de fluência de leitura de cada aluno, contabilizando o número total de palavras a ler num minuto e subtraindo o número de erros (apenas um erro por palavra é contado).

O número de palavras lidas correctamente por minuto (PLCM) representa a pontuação de fluência de leitura. Por exemplo, se um aluno de 1º ano lê 53 palavras num minuto e faz sete erros, então o seu nível de fluência é de quarenta e seis PLCM. Os níveis de fluência podem ser mais precisos quando o professor compara os resultados de duas ou três leituras diferentes, estes resultados podem ser colocados num gráfico representativo do nível de fluência ao longo do tempo (Bos & Vaughn, 2002 *in*. Osborn *et al.*, 2003).

Para determinar se a fluência de leitura dos alunos está a aumentar a uma taxa normal, o professor compara as pontuações com as normas de leitura fluente publicadas, salientando no entanto, que estas normas não existem para o Português. Apresentaremos de seguida (cf. Quadro II) as normas desenvolvidas por Marston & Magnusson (1985); Hasbrouck & Tindal (1992); Fuchs, Fuchs, Hamlett, Walz & Germann (1993); Good & Kaminski (2002).

Ano de Escolaridade	Percentil	1º Período PLCM	2º Período PLCM	3º Período PLCM
2º	75	82	106	124
	50	53	78	94
	25	23	46	65
3º	75	107	123	142
	50	79	93	114
	25	65	70	87
4º	75	125	133	143
	50	99	112	118
	25	72	89	92
5º	75	126	143	151
	50	105	118	128
	25	77	93	100

Tabela 2 - Normas de fluência na leitura oral

Adaptado para Português do "Curriculum-Based Oral reading Fluency Norms for Students in Grades 2 Through 5", (J. Hasbrouck and G. Tindal, 1992, *Teaching Exceptional Children*, 24, p.42 *in* Osborn *et al.*, 2003, p.25)

Em geral as normas indicam que estudantes no percentil 50 para o seu ano de escolaridade, são capazes de compreender textos apesar de terem alguns problemas. Os alunos com percentil acima de 50 são susceptíveis de ter um nível de compreensão e uma capacidade de reconhecimento de palavras excelente. Por sua vez alunos com um percentil abaixo de 50 terão muitas dificuldades nestas áreas.

As normas de fluência também podem ser utilizadas para definir metas. Por exemplo, as normas de fluência de leitura oral mostram que o crescimento típico de um aluno do 3º ano

de escolaridade é de uma palavra por semana. Após o 3º ano o ganho é ligeiramente inferior, mas continua a ser cerca de .5 a .85 de palavras por semana (Hasbrouck & Tindal, 1992 *in* Osborn *et al.*, 2003)

Ao definir metas de fluência de leitura para os alunos, os professores deverão lembrar-se que fluência não é apenas a rapidez e a precisão, mas sim, a velocidade e a precisão para apoiar a compreensão.

Concluindo, a fluência é uma componente essencial de uma leitura bem sucedida o fracasso dos alunos para se tornarem leitores fluentes pode ter repercussões ao longo da vida. A necessidade de instrução que ajude os alunos a alcançar fluência é clara e inequívoca. No entanto, apesar da sua importância, a fluência é apenas um aspecto da leitura, e serão também necessárias instruções na sensibilização fonémica, vocabulário e compreensão para se tornarem leitores bem-sucedidos. Com efeito, alguns investigadores consideram que depender muita atenção na fluência numa lição de leitura poderá retirar atenção à sua compreensão (Anderson, Wilkinson, & Mason, 1991, Osborn *et al.*, 2003). Procedimentos de instrução para melhorar a fluência podem produzir resultados importantes, mas parecem fazê-lo como elementos de um programa de leitura, não como intervenções autónomas (National Reading Panel, 2000).

9.3.1. Avaliação da precisão

A avaliação da precisão pode ser feita de varias formas, ouvir a leitura oral e contar o número de erros cometidos num texto, ou num determinado número de palavras. O registo e posterior análise das falhas, fornece a informação necessária da precisão de leitura. Através do estudo de padrões de erro, podem ser determinadas estratégias a implementar, ou seja perceber onde existem mais dificuldades e quais as formas de as superar (Hudson, Lane & Pullen, 2005).

9.3.2. Avaliação da automatização

Vários autores defendem que a melhor forma de avaliar a velocidade de leitura será através de leitura de textos, mais do que ler palavras seguidas e também a leitura oral, mais do que a leitura silenciosa (Fuchs, Fuchs, Eaton & Hamlet, 2000 *in* Fuchs *et al.*, 2001).

A medição da velocidade de leitura é passível de ser feita através de leituras cronometradas. Este processo permite ao professor ou avaliador verificar o número de

palavras lidas correctamente, bem como os erros cometidos durante um determinado período de tempo.

Este tipo de leitura cronometrada poderá servir não só para medir, mas também para aumentar o nível de precisão na leitura de palavras.

9.3.3. Avaliação da prosódia

Para avaliar a prosódia na leitura é necessário que seja feita a observação da leitura oral de um texto. Durante a leitura o avaliador deverá ouvir o tom, a expressão e a separação de partes das frases.

Existem aspectos particulares a ter em atenção para que se possa considerar uma leitura com prosódia, dos quais salientamos:

- Ênfase vogal nas palavras apropriadas;
- Subida do tom de voz nos pontos apropriados;
- A entoação de voz reflecte a pontuação do texto;
- Nos textos narrativos com diálogos é utilizada entoação apropriada que demonstra os estados emocionais das personagens (alegria, tristeza, medo, excitação, etc.);
- Uso de pontuação para pausar apropriadamente nas separações das partes das frases e no fim das frases;
- Uso de locução prepositiva para pausar apropriadamente nas separações das partes das frases e no fim das frases;
- Divisões de sujeito/verbo para pausar apropriadamente nas separações das partes das frases e no fim das frases;
- Uso de conjunções para pausar apropriadamente nas separações das partes das frases e no fim das frases.

Na leitura oral, a prosódia indica que existe compreensão da leitura, ou seja, leitores prosódicos compreendem o que lêem e facilitam também a compreensão de quem ouve (Hudson, Lane & Pullen, 2005).

9.4. Avaliação do Vocabulário

Uma área importante da investigação dos anos 50 séc. XX, foi a avaliação do vocabulário e a sua relação com outras competências gerais. A importância deste tema mantém-se pelas

implicações que resultam da constatação experimental de uma elevada interdependência entre as competências linguísticas gerais, compreensão da leitura e o conhecimento vocabular. Esta importância é actualmente reconhecida pelo National Reading Panel (2000) que reafirma, ao citar Davis (1942), que a compreensão da leitura envolve duas competências: o vocabulário e o raciocínio.

Segundo Anderson & Freebody (1985, *in* Velasquez, 2007) a complexidade do conhecimento de palavras condiciona a avaliação do vocabulário individual. Existem várias estimativas que variam de acordo com a idade e de país para país. Esta variação surge devido às diferentes definições de «palavra» e pelos métodos utilizados na construção dos instrumentos de avaliação.

A primeira variação surge entre palavras básicas e palavras compostas ou derivadas, ou seja, conhecer uma palavra básica não implica o conhecimento do significado das suas derivadas, o que as torna palavras independentes em termos de avaliação. Para contornar este problema foram criadas «famílias de palavras» que juntam grupos de palavras em que facilmente se reconhece o significado, partindo de uma palavra básica inicial (Beck & Makeown, 2002, *in* Cruz 2005).

Um formato comum de teste de avaliação de vocabulário é o de escolha múltipla, no entanto, possui limitações, entre elas, a tendência que a criança apresenta de escolher a primeira alternativa que lhe parece plausível, não tendo em conta todas as alternativas de resposta (Pinto, 2001). Estes testes apesar das limitações podem conduzir a um aumento das competências linguísticas.

Outros formatos utilizados na avaliação de vocabulário são o de medida de resposta, que a criança constrói depois de ouvir ler uma palavra e o de lista de palavras em que a criança assinala «sim» ou «não» conforme o seu conhecimento da palavra. As limitações inerentes a estes testes são respectivamente: a dificuldade na pontuação da resposta, uma vez que são respondidas várias formas de palavras (definições, sinónimos, etc.) e a pontuação é dada subjectivamente pelo avaliador; as pontuações são apresentadas pelas diferenças individuais e pela tendência que as crianças têm de afirmar que conhecem a palavra, mesmo não conhecendo.

Apesar de todas as dificuldades e erros de medida nas avaliações, não se conhecem estudos recentes e alongados sobre a extensão do vocabulário individual. Existem, no

entanto, diferenças indiscutíveis e quantificáveis: no 1º ano de escolaridade uma criança de classe social mais favorecida sabe o dobro das palavras de um colega de baixo estatuto social; uma criança de 3º ano de escolaridade com bons conhecimentos linguísticos conhece o mesmo número de palavras de um aluno de 12º ano com fraco rendimento escolar (Beck & Makeown, 2002, in Cruz 2005).

Estima-se que a maioria das crianças em idade escolar aprenda cerca de sete palavras novas por dia. Esta aquisição de vocabulário novo desempenha um papel importante nos domínios da consciência morfológica e sintáctica (Nagy & Scott, 2000).

Empiricamente não existem conclusões sobre a melhor forma de instrução de vocabulário em contexto de sala de aula, no entanto destacamos alguns princípios facilitadores de aprendizagem (Blachowicz & Fisher, 2004, in Cruz 2005):

- Envolver activamente os alunos na aprendizagem de vocabulário, tanto a nível de significado com a nível de estratégias que levem à autonomia;
- A aprendizagem deve ser personalizada através de mnemónicas e/ou da escolha do próprio aluno;
- Os alunos devem ser submersos em ambiente rico linguisticamente com oportunidades múltiplas e variadas de aprendizagens;
- A aprendizagem de palavras revela-se mais eficaz quando os próprios alunos constroem ou acedem a múltiplas fontes de informação.

9.5. Avaliação da Compreensão - frases e textos.

Um dos objectivos principais do ensino é o de induzir os alunos a compreender os textos escritos na sua própria língua. Este é um objectivo que compete essencialmente ao professor da língua, que deve ajudar os alunos a adquirir conhecimentos linguísticos. No entanto, também os professores de outras disciplinas devem ensinar a utilizar os conhecimentos das suas matérias de modo a que cada aluno possa fazer inferências dos diferentes textos relacionados com os conteúdos específicos (Tapia, 2003 *in* Lomas, 2003).

Quando se lê e se tenta compreender um texto são utilizados uma série de recursos e de conhecimentos, nem sempre fáceis de desenvolver. É necessário que sejam proporcionadas aos alunos formas de ultrapassar dificuldades existentes quando tentam compreender um texto, para que isto seja possível é imprescindível avaliar. A avaliação serve para perceber quais os factores que condicionam as dificuldades na compreensão na leitura (Tapia, 2003

in Lomas, 2003).

Como avaliar a compreensão na leitura? Para avaliar é preciso ter presente o que pode constituir um indicador inequívoco de compreensão.

Compreender um texto é o mesmo que formar uma representação do seu conteúdo e implica conhecer não só o significado dos termos que se utilizam como também das expressões que fazem referência aos conceitos chave. Para avaliar estes conhecimentos, podem ser feitas perguntas aos alunos sobre o significado dos termos ou expressões em causa.

A compreensão de um texto implica também representar adequadamente as relações entre as proposições que o formam. Estas relações podem manifestar-se através das características sintácticas ou do conteúdo semântico do texto. Para avaliar até que ponto estas relações são entendidas, podem ser feitas perguntas de índole diversa, dependendo do tipo de relação existente no texto.

Compreender um texto, no entanto, vai mais além do que compreender termos e expressões e relações entre proposições, dependendo da natureza do texto (narrativo, explicativo, expressivo, etc.) é possível detectar variadas relações entre o conjunto de proposições que o integram. Compreender estas relações equivale a perceber a estrutura do texto ao reconhecer a informação, quando o texto é de natureza expositiva; entender a linha de argumentação, quando o texto é de natureza narrativa; ou a sequência de imagens centrais, quando se trata de um texto de natureza poética. A este nível é possível avaliar, pedindo aos alunos que expliquem por palavras próprias as ideias centrais do texto e o modo como se relacionam (Tapia, 2003 *in* Lomas, 2003).

Para além de todos os indicadores atrás referidos que possibilitam a avaliação da compreensão como perguntas de interpretação e perguntas sobre termos e expressões existem também testes que se podem aplicar de forma a perceber até que ponto o aluno compreende o que lê, nomeadamente os testes de escolha múltipla e o «cloze test».

Os testes de escolha múltipla são constituídos por um tronco comum e um conjunto de opções ou alternativas, uma correcta e as restantes incorrectas, designando-se estas por distractores. O tronco do item pode ser constituído por uma questão, por instruções ou por uma frase para completar, como por exemplo: escolher a opção que completa

correctamente a frase. Consideramos que um teste é objectivo quando: a correcção respostas pode variar num intervalo de correcção; permite medir a criatividade do aluno; as respostas exigem organização da informação; cada questão admite uma e uma só resposta exacta. Em relação a estes itens, o «tronco» do item deve conter toda a informação de base e as palavras que poderiam aparecer repetidas nas alternativas. Cada item só deve envolver um problema ou aspecto. As alternativas devem ser: superiores a 3, sendo o ideal 4; todas plausíveis; homogêneas quanto ao conteúdo; mutuamente exclusivas; definidas pela afirmativa; similares quanto a palavras, estilo, tamanho, entre outros aspectos; constituídas por uma só resposta correcta; isentas de duplo sentido; construídas de modo a evitar expressões como «nenhuma das anteriores»; deve haver mais do que um item por objectivo (Instituto de Inovação Educacional, 1994).

Os testes «cloze» são uma técnica de leitura criada por Taylor em 1953, consiste na omissão sistemática de palavras de um texto e a sua substituição por espaços em branco que os alunos preencherão, isto é, apresenta-se uma frase na qual são deixados alguns espaços em branco para o aluno completar. É hoje considerada como uma das técnicas essenciais para a compreensão da leitura. A técnica de «cloze» encoraja o leitor a fazer previsões, e os espaços em branco solicitam ao aluno a formulação de questões específicas sobre as palavras que poderão preenchê-los. Para responder a essas questões e fornecer os vocábulos em falta os alunos têm de proceder a um trabalho de amostragem do material linguístico impresso, fazer previsões, testar e confirmar as suas hipóteses. Segundo Goodman (1967) este processo constitui o acto de reconstrução da mensagem do escritor (Goodman, 1967 *in* Bastidas, 1984, p. 21).

9.6. Síntese

Para que o processo de avaliação seja rigoroso, é necessária a utilização de bons instrumentos de avaliação que possam fornecer um conjunto fidedigno de informações, uma vez que erros de diagnóstico podem ter consequências negativas. Ao longo deste capítulo abordámos os processos de avaliação da leitura e dos seus blocos.

A leitura é uma das competências mais avaliadas em contexto escolar. Existem vários motivos para que seja feita uma avaliação da leitura (avaliação dos progressos, planeamento da instrução, avaliação do leitor com dificuldades) no entanto, ao iniciar o processo de avaliação será importante não esquecer o motivo pelo qual se avalia, bem como, o tipo de dados que se deverá recolher e qual a utilidade da informação obtida. No

caso da avaliação da leitura, esta não deverá limitar-se ao diagnóstico geral mas sim, verificar as particularidades para que seja possível estabelecer com precisão onde residem as dificuldades. Em Portugal são poucos os testes de avaliação da leitura disponíveis, existindo no entanto uma recolha e análise efectuada por Sim-Sim & Viana (2007) destes instrumentos de avaliação.

Segundo Turner (1997) existem três dimensões empíricas na leitura: decodificação, fluência e compreensão, podendo cada uma destas componentes ser avaliada.

Dentro da decodificação podemos avaliar a consciência fonológica que alguns investigadores aceitam que desempenha um papel importante na aprendizagem da leitura (Sim-Sim, 2006) e o domínio do princípio alfabético uma vez que, o conhecimento das letras aparece como uma habilidade que mantém uma estreita relação com o desempenho da leitura (Cordeiro, 1999).

Existem vários estudos que incidem sobre a avaliação da consciência fonológica referindo alguns testes de avaliação que incluem tarefas de classificação, de segmentação e de manipulação (Silva, 1997). Em relação ao domínio do princípio alfabético é possível realizar provas em que se verifica se a criança reconhece o nome e o som das letras e se identifica pares de palavras, iguais ou diferentes (Viana, 2002).

Como ponte de ligação entre a avaliação da decodificação e da compreensão, temos a avaliação da fluência da leitura e de todos os seus aspectos, a saber: precisão, automatização e prosódia. A avaliação da precisão pode ser feita através de audições de leitura em que se regista o número de erros cometidos, num texto ou num determinado número de palavras. Depois de analisados os erros podem ser determinadas tácticas a implementar. A automatização da leitura pode ser avaliada através da medição da velocidade de leitura, com leituras cronometradas. A prosódia pode ser avaliada através da expressão, tom e a separação de partes das frases (Hudson, Lane & Pullen, 2005).

Para determinar os níveis de fluência na leitura, os professores podem usar avaliações formais e informais. As informais podem ser feitas a partir do 2º semestre do 1º ano de escolaridade. As formais normalmente iniciam-se no 2º ano com metas pré-estabelecidas a atingir para cada aluno (Osborn *et al.*, 2003).

Para se obter uma leitura bem sucedida é fundamental o domínio da fluência. Mas apesar da sua importância não convém esquecer que existem outros aspectos a ter em conta e serão também necessários programas de sensibilização fonémica, vocabulário e compreensão para que leitores tenham sucesso. Métodos de instrução para aperfeiçoar a fluência podem causar resultados extraordinários, mas deverão ser feitos como elementos de um programa de leitura, não como intervenções autónomas (National Reading Panel, 2000).

No que diz respeito à compreensão é possível avaliá-la através da avaliação do vocabulário e de frases e textos. Davis (1942) afirma que a compreensão da leitura envolve duas competências: o vocabulário e o raciocínio. Uma das formas mais usuais de avaliar o vocabulário é o teste de escolha múltipla (National Reading Panel, 2000).

A compreensão de um texto envolve o conhecimento dos seus termos e expressões, e das características sintáticas e semânticas. As primeiras podem ser avaliadas através de perguntas sobre o seu significado, as segundas através perguntas de índole diversa, dependendo do tipo de relação existente no texto. No entanto é necessário perceber a estrutura do texto e as relações que nele existem dependendo da sua natureza (narrativo, explicativo, expressivo, etc.). Uma das formas de fazer avaliação a este nível é pedir aos alunos que expliquem por palavras próprias as ideias centrais do texto e o modo como se relacionam (Tapia, 2003 *in* Lomas, 2003). Outro processo de avaliação da compreensão da leitura é o teste «cloze», criado por Taylor (1953), que consiste na omissão sistemática de palavras de um texto e na sua substituição por espaços em branco que os alunos preencherão.

1. Introdução

A leitura e a escrita são competências básicas de todas as aprendizagens escolares. São as primeiras competências a serem adquiridas e tornam-se essenciais para a aquisição de conhecimentos em todas as outras áreas. Segundo investigadores da Universidade do Minho estas competências são transversais e interdisciplinares uma vez que ultrapassam a disciplina do Português estendendo-se a todas as outras áreas disciplinares (Ribeiro, Almeida & Gomes, 2006).

Durante o processo de aprendizagem da leitura é importante, até mesmo essencial, que se avalie a aquisição desta competência, de forma a identificar possíveis dificuldades. No entanto, os instrumentos existentes para avaliar a competência de leitura são escassos. A maioria destes instrumentos avalia a descodificação ou a compreensão e cingem-se aos primeiros anos de escolaridade. No que diz respeito à avaliação da fluência na leitura, os textos que possibilitam a sua avaliação são ainda mais raros ou inexistentes, outros ainda são traduções e adaptações de textos de outras línguas.

A avaliação que é feita de uma forma informal, não permite situar com precisão o nível de desempenho na leitura, assim como às habilidades a ela inerentes (descodificação, fluência e compreensão), torna-se então difícil elaborar pareceres que assentem em dados validados e devidamente standardizados. Perante estes factores é fácil perceber a necessidade de recorrer a um teste de avaliação da leitura construído com rigor psicométrico, que permita fazer comparações entre alunos da mesma idade e do mesmo ano de escolaridade, verificando até que ponto a média é divergente. Ao fazer estas comparações é possível identificar não só os desempenhos médios ou superiores, assim como os inferiores que podem reflectir uma dificuldade singular de aprendizagem de leitura, que necessite de uma intervenção específica. Segundo Wong (1996) um teste de avaliação da leitura, devidamente validado, é um instrumento importante na detecção das dificuldades de aprendizagem.

Depois de analisados todos estes factores, propusemo-nos construir um instrumento que avalie a fluência na leitura, de forma a colmatar a inexistência deste tipo de testes a nível nacional e para a língua Portuguesa. Após a sua criação iremos aplicá-lo a uma amostra que nos garanta qualidade psicométrica e que possa futuramente ser utilizado na prática da avaliação.

Deste modo, tendo em atenção o atrás exposto, a nossa investigação envolve dois estudos, que embora apresentados em separado se inter-relacionam e se complementam entre si. Enquanto o primeiro estudo têm como principal objectivo escolher o texto com melhores qualidades psicométricas. O segundo tem como objectivo verificar até que ponto o texto com melhores características psicométricas contribui para diagnóstico diferencial entre crianças com e sem Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Assim, depois de apresentada a metodologia da investigação (objectivos, caracterização da amostra, design da investigação, instrumentos utilizados e procedimentos) iniciaremos os diferentes estudos.

2. Metodologia

2.1. Objectivos

O objectivo principal desta investigação é construir um instrumento que possa avaliar a fluência na leitura dos alunos no final do 2º ano de escolaridade, podendo também contribuir para a identificação de dificuldades de leitura dos mesmos.

Tendo em consideração o objectivo principal da nossa investigação definiram-se os seguintes:

- Verificar qual dos três textos do Plano Nacional de Leitura apresenta melhores qualidades psicométricas.
- Investigar se o texto com melhores qualidades psicométricas nos permite diferenciar alunos com e sem NEE.

2.1.1. Amostra

A população do nosso estudo é constituída por alunos do concelho de Lisboa, no 1º ciclo do ensino básico a frequentar o 2º ano de escolaridade. A População alvo da nossa investigação frequenta dois tipos de estabelecimentos de ensino, o público e o privado. Constatando que seria de extrema dificuldade obter autorizações tanto a nível dos Conselhos Executivos como dos Encarregados de Educação e uma vez que os alunos que frequentam o ensino privado correspondem apenas a uma pequena parcela do número total, optámos por não inclui-los na nossa amostra.

A amostra da nossa investigação foi constituída por alunos do 2º ano de escolaridade, de ambos os géneros, com idades compreendidas entre os 7 a 10 anos, com e sem apoio educativo, pertencentes a oito turmas, de quatro escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico de um agrupamento da rede pública do concelho de Lisboa.

Inicialmente a amostra era composta por 174 alunos. Para que os resultados não fossem deturpados e por razões relacionadas com o domínio da língua, foram seleccionados apenas os alunos de origem portuguesa cujos encarregados de educação permitiram a participação no estudo.

Depois de pedidas as autorizações fizeram parte da amostra 142 alunos, dos quais 67 são do género masculino, 75 do género feminino (cf. Tabela 3). Não participaram no estudo 32 alunos, nomeadamente 11 alunos por não possuírem nacionalidade

portuguesa, 21 alunos cujos encarregados de educação não deram autorização e uma aluna com multideficiência que, devido as suas características, não pode participar.

População Inicial			
174			
Participaram		Não Participaram	
142 Indivíduos			
Masculino	Feminino		
67	75		
S/ NE	C/NE	S/NE	C/NE
61	4	70	7

Tabela 3 – Caracterização da Amostra

Dos 142 alunos que fazem parte da nossa amostra, 92,3% (131 alunos) não têm apoio educativo e 7,7% (11 alunos) beneficiam de apoio educativo (cf. Tabela 4).

Total de alunos	N	%
S/ Apoio Educativo	131	92,3
C/ Apoio Educativo	11	7,7

Tabela 4 – Percentagem de incidência de Apoios Educativos

Tendo em consideração a informação recolhida junto dos serviços de coordenação dos apoios educativos do agrupamento (cf. Tabela 5), dos 11 alunos (7,7%) com Necessidade Educativas Especiais (NEE), 8 (5,6%) apresentam Dificuldades de Aprendizagem (DA), 1 (0,7%) Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção (PHDA) e 2 (1,4%) Perturbações do Desenvolvimento e Linguagem (Anexo 1).

Apoio Educativo	N	%
Dificuldades de Aprendizagem	8	5,6
Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção	1	0,7
Perturbações do desenvolvimento e da linguagem	2	1,4

Tabela 5 – Distribuição dos alunos em função dos Apoios Educativos

Em Junho de 2008, momento em que o estudo se iniciou, como podemos verificar pela Tabela 6, a idade média das crianças era 97 meses (8 anos), com um Desvio padrão de 4 meses e com idade máxima de 118 meses (9 anos e 8 meses) e mínima de 90 meses (7 anos e 5 meses), (Anexo 2).

IDADE					
	Amostra	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Total	142	97	4	90	118

Tabela 6 – Distribuição dos alunos em função da idade em meses

Os alunos são todos residentes no centro de Lisboa, pertencentes aos vários grupos socioeconómicos. O nível socioeconómico das crianças foi determinado através da Classificação Social Internacional de Graffar (Anexo 3), adaptada por Fonseca (1990), que refere que este teste, recomendado pelo Centro Internacional de Infância, tem o mérito de ser: internacional, de aplicação simples, basear-se em cinco referências diferentes, permitir correcção das dificuldades e ter fiscalização de resultados.

A escala baseia-se em dados objectivos que procuram classificar o nível ocupado pela criança na estratificação social, tendo por base cinco critérios que se referem ao elemento da família que auferir o maior rendimento: profissão; nível de instrução; origem do rendimento; tipo de habitação e local da residência.

Numa primeira fase atribui-se à família observada uma pontuação de 1 a 5 para cada um dos critérios da escala e, posteriormente, realiza-se o somatório dessas pontuações, com o objectivo de definir o escalão a que a família pertence na sociedade, nomeadamente: Classe I (alta), Classe II (média-alta), Classe III (média), Classe IV (média-baixa) e Classe V (baixa). Assim, com base no questionário preenchido pelos encarregados de educação, os sujeitos foram distribuídos pelos diversos níveis socioeconómicos.

A Tabela 7 apresenta a informação recolhida junto dos encarregados de educação que preencheram o referido questionário sendo que, nela podemos constatar que a maioria das crianças (78,6%) pertencia à Classe II (classe média-alta) e III (classe média), respectivamente 30,3% e 49,3%. Os restantes 20,4% pertenciam às outras classes, designadamente 0,7% à classe baixa; 14,1% à classe média-baixa e 5,6% à classe alta.

Nível Socioeconómico		
	N	%
Classe I (Alta)	8	5,6
Classe II (Média Alta)	43	30,3
Classe III (Média)	70	49,3
Classe IV (Média Baixa)	20	14,1
Classe V (Baixa)	1	0,7
TOTAL	142	100%

Tabela 7 – Distribuição dos alunos em função do nível socioeconómico

Outro aspecto utilizado para caracterização da amostra diz respeito ao factor *g* de inteligência, avaliada pelas Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR) (Raven, 1981) (Anexo 4). A escolha deste teste deve-se ao facto de Simões (2000), no âmbito da sua investigação, ter alcançado resultados eficazes em relação à sua exactidão e validade para a população portuguesa. O mesmo autor refere que as MPCR são seguras na discriminação dos desempenhos das crianças com e sem dificuldades de aprendizagem.

Percentil	Simões (2000) 7.03 a 7.08*	Simões (2000) 7.09 a 8.02*	Simões (2000) 8.03 a 8.08*	Simões (2000) 8.09 a 9.02*	Simões (2000) 9.03 a 9.08*	Média Simões (2000)	Amostra 7.05 a 9.08
95	30	31	32	33	33	31.8	32.85
90	27	28	30	31	32	29.6	30
75	24	25	27	28	29	26.6	27
50	20	21	22	24	25	22.4	23.50
25	16	17	18	19	20	18	20
10	13	14	15	16	17	15	18
5	11	11	12	13	14	12.2	16
Média	18.84	20.49	22.23	23.04	23.99	21.7	23.50
Desvio Padrão	5.74	5.72	5.88	6.11	5.94	5.878	4.98

* Intervalo de idades em meses de acordo com Simões (2000, p. 397)

Tabela 8 – Normas em percentil, médias e desvios padrão por níveis etários (anos e meses) (Simões, 2000, p.397) e desempenhos, média e desvio padrão da amostra do Estudo

Conforme podemos observar na Tabela 8, os desempenhos da nossa amostra são muito próximos dos descritos por Simões (2000), sendo apenas ligeiramente superiores à média dos obtidos pelo mesmo autor na investigação que realizou no âmbito do teste de aferição das MPCR para a população portuguesa. Desta forma, podemos depreender, no que diz respeito ao factor *g* de inteligência, que a nossa amostra obteve valores muito próximos dos padrões da população portuguesa para esta faixa etária.

Apresentaremos de seguida o plano (design) da investigação, isto é, um conjunto de procedimentos e orientações a que a investigação obedeceu com a finalidade de construir um instrumento, devidamente padronizado, para avaliar a fluência na leitura.

2.2. Design do estudo

Segundo Almeida & Freire (1997) a construção de uma teste de avaliação inicia-se pela recolha de um conjunto de itens que pressupõem uma definição prévia dos seguintes parâmetros:

- Âmbito e objectivos do teste a construir;
- População a que se destina o teste;
- Característica ou dimensão a avaliar (construto);
- Aspectos comportamentais a integrar e que explicam o construto.

Após definido o objectivo principal desta investigação e o seu planeamento, em Novembro de 2007 realizámos uma pesquisa, em vários livros escolares, de literatura infantil, em artigos e revistas infantis, para recolha de textos. Depois de consultadas professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre alguns textos seleccionados foram escolhidos textos nem muito simples, nem muito complexos, com uma variedade de situações morfo-sintácticas, que pensamos traduzirem o campo semântico próprio dos alunos que a nossa amostra representa (2º ano de escolaridade) e que se adequassem a um teste de avaliação da fluência na leitura.

Foi pedido a um grupo de crianças, não pertencentes à amostra, mas da mesma faixa etária e do mesmo ano de escolaridade, que lesse os textos previamente seleccionados. Referissem se gostaram ou não do mesmo e porquê, de forma a obtermos uma avaliação quer do conteúdo semântico (as crianças não gostam de textos com conotações negativas), quer da sintaxe ou léxico (textos muito elaborados ou demasiados fáceis tornam-se frustrantes). Foram eliminados alguns textos devido o seu tamanho e complexidade, uns por serem demasiados grandes outros excessivamente pequenos, uns muito fáceis outros muito difíceis. Chegámos finalmente à escolha de três textos, havendo no entanto necessidade de proceder a ligeiras alterações de forma a conseguir homogeneizar o tamanho dos textos.

No seguimento, foram construídas as grelhas de registo do desempenho na leitura. Nesta folha de registo incluiu-se um quadro resumo da avaliação no qual se registaram erros de precisão (substituições, omissões, inversões e adições); erros de pausa e de entoação (vírgulas, pontos finais, dois pontos, travessão, ponto de

interrogação, ponto de exclamação e reticências); número de palavras lidas correctamente e tempo, incluindo-se também uma escala de desempenho de leitura. Para a correcta utilização da folha de registo foram elaborados protocolos de preenchimento e aplicação das mesmas.

No sentido de avaliar a exequibilidade da folha de registo dos textos, foi feita uma primeira experiência com um pequeno grupo, no intuito de analisar se era viável o seu preenchimento.

Depois de identificados todos os agrupamentos de Lisboa foi escolhido um da zona centro da cidade, que apresentava grande heterogeneidade de alunos. Foi então pedida autorização ao presidente do concelho executivo do referido agrupamento para realização do teste de avaliação de leitura e de todos os procedimentos necessários à exequibilidade do estudo.

Na continuação foram contactados os professores das turmas do 2º ano de escolaridade, para explicação de todas as fases do projecto de investigação e colaboração para o envio do pedido de autorização aos encarregados de educação destes alunos.

Depois de recolhidas as autorizações foram enviados aos encarregados de educação questionários que deveriam ser preenchidos pelo familiar que auferia maior rendimento, para caracterização do estatuto socioeconómico da família.

Posteriormente, foram agendadas as datas de aplicação dos vários instrumentos de caracterização do aluno e prováveis datas para aplicação dos textos e respectivos questionários de validação externa dos mesmos.

Depois de recolhidos os questionários de caracterização do estatuto socioeconómico dos alunos, com o objectivo de avaliar o factor *g* de inteligência foram aplicadas as Matrizes progressivas coloridas de Raven (Raven, 1981) a todos os alunos que participaram na investigação.

No final de Maio e durante o mês de Junho de 2008, os alunos que faziam parte da amostra realizaram a leitura individualmente e sequencialmente dos textos 1, 2 e 3. Finalizada a aplicação dos textos foram entregues aos professores os questionários de validação externa.

Após a recolha dos questionários de validação externa, introduzidos os dados no programa de Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) iniciámos o tratamento estatístico.

Seguidamente realizámos o estudo estatístico e psicométrico dos textos aplicados. Na análise dos itens tivemos em consideração o seu índice de dificuldade, poder discriminativo ou validade interna, fidelidade e validade externa. Com esta análise pretendemos, por um lado, apreciar a qualidade do teste e, por outro, a sua adequação às crianças desta faixa etária.

2.3. Instrumentos

Como foi referido anteriormente, foram seleccionados alguns testes, já existentes ou adaptados, para avaliação inicial da amostra e foram elaboradas grelhas de registo, protocolos de aplicação das mesmas e questionários, preenchidos pelos professores, que se referem aos métodos e estratégias utilizados no desenvolvimento da fluência da leitura e à validação externa dos dados, que de seguida apresentaremos de modo detalhado.

2.3.1. Instrumentos para recolha inicial de dados

Questionário de caracterização do nível socioeconómico

No sentido de podermos caracterizar a situação familiar de cada aluno foi pedido a cada encarregado de educação o preenchimento de um questionário (cf. Anexo 5) constituído pelos seguintes pontos:

- Identificação da criança (nome, data de nascimento e nacionalidade);
- Estatuto socioeconómico da família, preenchido pelo elemento da família que aufera o maior rendimento (grau de parentesco, idade, habilitações académicas, actividade profissional actual);
- Origem do rendimento familiar;
- Tipo de habitação;
- Local da habitação.

A cada um dos pontos foi atribuído um valor de 1 a 5 (sendo 1 o nível mais elevado e 5 o nível mais baixo) que somados nos deram o estatuto socioeconómico de acordo com a referida classificação.

Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Raven, 1981)

O Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR) é um conjunto de escalas não-verbais destinadas a avaliar a aptidão do indivíduo para apreender relações entre figuras e desenhos geométricos e perceber a estrutura do desenho. No teste a criança selecciona a parte apropriada (entre várias) que completa cada padrão ou sistema de relações. Os itens são figuras geométricas (analogias perceptivas na forma de matriz), onde falta uma parte e para a qual existem 6-8 alternativas de escolha.

Existem três escalas devidamente diferenciadas:

- A "Coloured Progressive Matrices" destinada a crianças entre os 4 e os 10 anos, formada por 36 itens coloridos. Que foi a utilizada na nossa investigação.
- A versão standard composta por 60 itens repartidos por cinco séries de 12 itens cada, organizados (itens e séries) segundo um grau crescente de dificuldade;
- A "Advanced Progressive Matrices" formada por 36 itens e destinada a sujeitos adultos;

Escala que avalia a inteligência geral, mais propriamente a capacidade do sujeito para deduzir relações. Destina-se, especialmente, a crianças e a adultos que apresentam um nível cultural baixo. Sendo constituída por um total de 36 itens, a MCPR apresenta 3 séries de 12 itens organizados por grau de dificuldade. Devido às características da população a que se destina, o material gráfico a utilizar vem reproduzido a cores. Esta escala é constituída por um caderno de aplicação, no qual vêm representados três subconjuntos de itens (A, Ab e B) (Anexo 6).

Apesar de Sousa (2000) questionar a importância da avaliação do Q.I. nos primeiros anos de escolaridade, no nosso entender um diagnóstico/avaliação das dificuldades (distúrbios) de aprendizagem deverá incluir a medição do nível intelectual, uma vez que as indicações gerais de inteligência fornecem informações relevantes para o prognóstico da aprendizagem e representam os melhores critérios psicológicos para a selecção dos alunos, tanto para ajuste da programação, assim como para a adaptação desta às especificidades de crianças especiais (Rebelo, 1993).

O teste Matrizes Coloridas de Raven foi realizado individualmente, numa sala próxima da sala de aula, com condições óptimas para a aplicação do mesmo.

Questionário aos professores

O questionário realizado aos professores das turmas (cf. Anexo 7) teve como objectivos:

- Identificar o professor;
- Caracterizar a turma;
- Referir a frequência de algumas actividades (leitura em voz alta, leitura silenciosa e leituras repetidas) para o desenvolvimento da fluência na leitura;
- Quantificar algumas actividades para o desenvolvimento da fluência na leitura;
- Quantificar o número de horas dedicado ao ensino da Língua Portuguesa;
- Mencionar o tipo de metodologia utilizado no ensino da leitura;
- Citar actividades relevantes para o desenvolvimento da fluência da leitura.

Neste sentido o questionário, constituído na sua organização por 4 pontos pretendeu averiguar os seguintes aspectos, que de seguida apresentaremos sucintamente:

1. Identificação do professor: nome; escola onde lecciona; turma; género e idade;
2. Caracterização da turma: número de alunos do 2º ano de escolaridade; número de alunos por idade (com 7, 8 ou 9 anos);
3. Actividades de desenvolvimento da fluência na leitura: quando são apresentadas, aos alunos, novas palavras ou um texto novo o professor recorre à leitura em voz alta (sempre, em alguns casos ou nunca); quando é apresentado um novo texto para ler, o aluno faz uma leitura silenciosa ou leituras repetidas (sempre, em alguns casos ou nunca);
4. Caracterização de actividades/metodologias para o desenvolvimento da fluência na leitura:
 - Quantificação da frequência de implementação de algumas actividades para o desenvolvimento da fluência na leitura, nomeadamente: leitura silenciosa; leitura em voz alta (para toda a classe, em pequenos grupos ou do professor); aprendizagem de novo vocabulário a partir de textos ou de com base noutras estratégias; realização de jogos de leitura; utilização de jogos de computador; dramatização de histórias lidas; ilustração de textos lidos; leitura de outros textos que não os dos manuais; produção de resumos orais; preenchimento de lacunas; criação de histórias a partir de imagens; leituras na biblioteca; realização de jogos com leitura prévia de pequenos textos; leitura em coro; leitura dois a dois; utilização de material áudio.

- Quantificação do tempo semanal dedicado ao ensino da Língua Portuguesa, incluindo leitura, escrita, oralidade e histórias;
- Referência à Metodologia adoptada (método sintético ou o método global).
- Indicação do uso de actividades para o desenvolvimento da fluência na leitura e se sim, alusão às que consideram mais importantes.

2.3.2. Instrumentos de avaliação da fluência na leitura

Textos de Avaliação da Fluência na Leitura

A melhor forma de avaliarmos a competência leitora é através da leitura de textos em voz alta, mais do que a leitura de listas de palavras, uma vez que através da leitura de palavras em contexto é possível aproximarmo-nos da leitura que a criança realiza no seu dia-a-dia, bem como favorecer a leitura de leitores menos hábeis. Desta forma, como demonstram as investigações, existe uma forte ligação entre a fluência de leitura de textos e sua compreensão, não sendo possível verificar esta ligação quando se realiza uma leitura de listas de palavras. A fluência pode então ser vista como uma ponte entre o reconhecimento das palavras e a sua compreensão (Anderson, Hiebert, Scott & Wilkinson, 1985, *in* Jenkins, Fuchs, Van Den Broek, Espin & Deno, 2003).

Para avaliarmos as variáveis que constituem a fluência na leitura criámos um instrumento através do qual era possível analisar:

- A precisão, isto é, o grau de correcção de leitura, medido através do número de palavras lidas correctamente (PLC);
- A prosódia, avaliada através da apreciação das pausas e da entoação;
- A velocidade, medida através do tempo necessário para a leitura total do texto.

Concluimos que a melhor forma de avaliar a fluência na leitura seria através de um texto, em português, de preferência narrativo, com aproximadamente 200 palavras, de forma a fornecer uma amostra significativa do desempenho na leitura, sem no entanto ser demasiadamente extenso, sendo por isso necessário em alguns dos textos realizar algumas adaptações. Assim, depois de pesquisas em livros infantis, manuais escolares, contos da literatura tradicional e actual, incluídos no Plano Nacional de Leitura (PLN), consultados professores do 1º ciclo do ensino básico e também responsáveis pela secção infantil das bibliotecas municipais de Lisboa, foram seleccionados três textos, que pensamos obedecerem aos critérios pré-estabelecidos: texto 1 – “Domingo de Manhã” de Gianni Rodari (1987) (cf. Anexo 8), texto 2 – “A

Menina Verde” (cf. Anexo 9) e texto 3 – “O Homem das Barbas” (cf. Anexo 10) de Luísa Ducla Soares (2007).

Para cada texto foi elaborada uma folha de registo da avaliação, organizada em alguns aspectos fundamentais ao registo do desempenho na leitura (cf. Anexo 11), que de seguida apresentaremos de modo detalhado:

- Identificação da escola e do aluno;
- Informações: (Breve explicação de como registar os erros de precisão; Pequena referência de como registar os erros de pausa e de entoação; Alusão à necessidade de cronometrar o tempo de leitura; quadros informativos);
- Grelha de registo da informação recolhida durante a leitura: Texto dividido item a item em grelha dupla para facilitar a anotação dos respectivos erros cometidos em cada um dos itens;
- Quadro de anotação de tempo necessário para a leitura e que deverá ser efectuado no momento imediato à sua finalização e em segundos.
- Quadro resumo para anotação do desempenho de avaliação na leitura, constituído por 5 itens (precisão, prosódia, velocidade, desempenho na leitura e observações).

Nas observações que se encontram no quadro resumo é importante registar o comportamento da criança durante a leitura, entre outros nos seguintes aspectos:

- Segue a linha com o dedo;
- Salta de linha;
- A leitura inicia-se de forma irregular e progressivamente vai ficando mais precisa, rápida e fluente ou o contrario;
- Senta-se e consegue manter uma posição correcta ou se pelo contrario tem uma atitude irrequieta;
- Para de ler várias vezes;
- Lê com ou sem entoação;
- Lê muito devagar;
- Lê soletrando.

Foi elaborado um protocolo de aplicação do teste, comum aos três textos (cf. Anexo12) e um de preenchimento da grelha de registo da avaliação para cada um deles (cf. Anexo 13).

Notação dos erros

Como referimos no capítulo 8 do enquadramento teórico, Casas (1988) salienta cinco grupos como erros mais frequentes ao nível da descodificação: erros na leitura de letras (substituições, inversões, rotações, omissões e adições); erros na leitura de sílabas e palavras (substituições inversões, omissões e adições); leitura lenta; vacilações e repetições.

Para análise dos erros e consequentemente sinalização seguiu-se a seguinte notação. Relativamente aos erros de precisão o avaliador deverá registar o erro cometido no respectivo espaço abaixo da palavra lida de modo impreciso:

S - sempre que o aluno comete uma **S**ubstituição (a criança substitui letras, sílabas ou palavras por outras);

O - sempre que o aluno comete uma **O**missão (a criança omite letras, sílabas ou palavras inteiras);

I - sempre que o aluno comete uma **I**nversão (a criança inverte a ordem de letras, sílabas ou palavras);

A - sempre que o aluno comete uma **A**dição (a criança acrescenta letras, sílabas ou palavras inteiras).

/ (traço vertical) – sempre que a criança não lê a palavra.

No que diz respeito aos erros de pausa ou entoação foram assinalados com **/ (traço vertical)**, no respectivo espaço abaixo do sinal gráfico correspondente falhado ou omitido.

Na folha de registo individual de avaliação e para cada texto (cf. Anexo 9) devem ser anotados seguintes indícios:

- I. Número de erros de precisão (**EP**);
Número de palavras lidas incorrectamente (Substituições, Omissões, Inversões e Adições);
- II. Número de palavras lidas (**PL**);
Número total de palavras lidas sendo o máximo de palavras lidas de 216 para o texto 1, 203 para o texto 2 e 200 para o texto 3.
- III. Número de erros de pausa (**Ep**);
Número de erros cometidos nas vírgulas e pontos finais.
- IV. Número de erros de entoação (**Ee**);

Número de erros cometidos nos travessões, dois pontos, ponto de exclamação, ponto de interrogação e reticências;

V. Número de palavras lidas correctamente (*PLC*)

Este índice calcula-se aplicando a seguinte fórmula:

$$PLC = PL - EP$$

Em que (*PL*) é o número total de palavras lidas e (*EP*) é o número de erros de precisão cometidos durante a leitura.

VI. Tempo de leitura (*TL*)

O tempo necessário à leitura total do texto.

VII. Desempenho na leitura

O desempenho de leitura é classificado de 1 a 5 baseada nas escalas de Fluency Rating Scale (Zutell & Rasinski, 2001) e de NAEP – National Assessment of Educational Progress (Pinnell *et al*, 1995 *in* Osborn *et al* 2003) adaptadas para português.

Para a classificação do nível de desempenho na leitura foi utilizada a seguinte escala adaptada:

Nível 1 – Leitura claramente marcada por pouca fluência, pouco ritmo de leitura. A criança lê palavra a palavra, faz numerosas pausas, silêncios, repetições e/ou apresenta falta de entoação e expressão.

Nível 2 – Leitura marcada por pausas, lenta e atrapalhada. A criança lê duas ou três palavras numa frase, faz muitas pausas, silêncios e/ou repetições. Normalmente tem dificuldades com frases, orações e com a ligação das frases e/ou tem problemas de entoação no final dos parágrafos.

Nível 3 – Leitura marcada por entoação e fraseado pobre, com alguma hesitação e possivelmente algumas repetições, silêncios e leitura sincopada, mas caracterizada por um ritmo razoável.

Nível 4 – Leitura fluente marcada por um bom ritmo, caracterizada por um bom sentido de expressão e entoação e pela leitura de frases longas. O leitor está ciente da necessidade do fraseamento e da entoação correcta. Poderão existir algumas dificuldades com aspectos do comportamento de uma leitura fluente de uma leitura fluente. As repetições podem ser utilizadas para corrigir erros de fraseamento/expressão.

Nível 5 – Leitura fluente marcada por bom ritmo, pausa adequada, boa entoação e pontuação correcta.

Índice de Precisão

A precisão dá-nos o indicador do número de palavras que a criança leu correctamente em média, por 100 palavras. Para o cálculo de índice de precisão (P), utiliza-se a seguinte fórmula:

$$P = \left(\frac{PLC}{PL} \right) \times 100$$

Em que o (PLC) é o número de palavras lidas correctamente e (PL) o número total de palavras lidas.

Índice de Velocidade

Índice de Velocidade dá-nos um indicador do número de palavras que a criança leu, em média, por minuto. Para o cálculo deste índice utiliza-se a seguinte fórmula:

$$V = \left(\frac{PLC}{TL} \right) \times 60$$

Em que (PLC) é o número de palavras correctamente lidas e (TL) o tempo de leitura utilizado.

Validação Externa

Com o intuito de obtermos uma avaliação externa ao estudo e de nos serem facultadas informações acerca da caracterização ao nível do desempenho na leitura de cada aluno, pedimos a colaboração dos professores, no preenchimento de um questionário (Anexo 14).

Este questionário é constituído por quatro itens no qual foi pedido ao professor que caracterizasse individualmente os alunos nos seguintes aspectos:

- Precisão na leitura das palavras dos textos (assinalando cada uma das palavras que o aluno não consegue ler);

- Frequência com que os alunos fazem a pontuação num texto, assinalando as opções: sempre, às vezes ou nunca;
- Classificação de 1 a 5 da frequência de erros de precisão, numa escala do tipo Lickert, de 5 pontos, tendo em conta que 5 corresponde à ausência de erros;
- Registo do desempenho de leitura, na escala de 1 a 5 referida anteriormente.

2.4. Procedimentos da recolha de dados

O agrupamento no qual decorreu o projecto investigação inclui, além da EB 2/3 e secundária, quatro escolas do primeiro ciclo e dois jardins-de-infância. As quatro escolas de primeiro ciclo do agrupamento constituídas por 8 turmas de 2º ano de escolaridade, em duas das quais existia uma única turma por escola e nas outras duas três turmas.

Após a escolha dos textos, de alguns instrumentos de avaliação e a construção do material necessário para a projecto de investigação (grelhas de registo; protocolos de aplicação e registo do desempenho de leitura; questionário ao professor e questionário de validação externa) foi pedida autorização ao Concelho Executivo e explicados os objectivos, procedimentos e o contexto no qual (Mestrado em Educação Especial) se inseria a investigação.

Seguidamente foi solicitada autorização aos Encarregados Educação, explicado o objectivo fundamental do projecto para a possível participação das crianças na investigação e fornecidos contactos para todas as informações consideradas relevantes. Foi também referido que a participação dos alunos era voluntária e garantida a confidencialidade dos dados recolhidos.

Ao grupo de alunos foi-lhes apresentado o objectivo do projecto de investigação e, foi referindo que se tratava de um projecto investigação da Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, sobre as competências de leitura dos alunos no 2º ano de escolaridade.

Reunidas as condições iniciámos a implementação da investigação que implicou cinco fases e a utilização de diferentes instrumentos. Na Tabela 9 apresentamos as diferentes fases, que em seguida passaremos a explicar.

Instrumentos	Fases				
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
Questionário de caracterização socioeconómica	X				
Matrizes Progressivas de Raven (1981)		X			
Questionário aos professores			X		
Avaliação da fluência da leitura – Texto 1				X	
Avaliação da fluência da leitura – Texto 2				X	
Avaliação da fluência da leitura – Texto 3				X	
Validação externa					X

Tabela 9 – Instrumentos e fases do projecto

Em Fevereiro de 2008, numa primeira fase, foi solicitado aos encarregados de educação o preenchimento de um questionário de caracterização socioeconómica da família da criança.

Na segunda fase, em Abril do mesmo ano, iniciou-se a recolha de dados através da aplicação das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (1981).

Em seguida, correspondendo à terceira fase, foi solicitado aos professores o preenchimento de um questionário para caracterização do tipo e frequência das actividades de promoção do desenvolvimento da fluência na leitura.

A quarta fase corresponde à aplicação dos textos de avaliação da fluência na leitura, iniciando-se no final de Maio.

Finalmente, na última fase, efectuada em finais de Junho de 2008, aplicámos o terceiro texto de avaliação da fluência na leitura, ao que se seguiu a entrega, do questionário de validação externa, aos respectivos professores dos alunos, logo que todos tivessem finalizado a leitura do último texto.

Depois de recolhidos todos os dados estes foram lançados no programa SPSS, tendo sido tratados posteriormente. Seguidamente apresentaremos os resultados obtidos nos textos de avaliação da fluência na leitura que convergiram fundamentalmente para a análise de três itens: precisão, prosódia e velocidade.

Entre outras finalidades, os dados obtidos na amostra normativa foram utilizados para análise dos itens e consequente selecção dos que apresentam as qualidades

psicométricas mais adequadas. Assim, em relação a cada um dos itens, foram examinados os seguintes parâmetros:

- i) Nível de dificuldades, através do cálculo do Índice de Dificuldade;
- ii) Poder discriminativo, através da determinação da correlação item-teste;
- iii) Fidelidade através do Alpha Cronbach;
- iv) Validade externa ou empírica, a partir da análise do índice de probabilidade p.

É precisamente sobre estes diferentes parâmetros de análise, que no seguimento os abordaremos de modo pormenorizado. Assim, primeiro iremos abordar o índice de dificuldade ou de facilidade de resposta aos itens.

O **Índice de Dificuldade** traduz a proporção de sujeitos que consegue realizar correctamente o item. Para o cálculo deste índice utiliza-se a seguinte fórmula:

$$ID = \frac{\sum C}{N}$$

ID – Índice de Dificuldade;

C – N° de sujeitos que acertam;

N – N° total de sujeitos

Esta fórmula dá-nos uma relação de significado inverso, dado que representa o índice de dificuldade e na equação consideramos o número de sujeitos que acertam (*C*) sobre a globalidade da amostra (*N*), isto é, a globalidade da amostra totaliza os sujeitos que acertam (*C*), os que falham (*E*) e os que omitem (*O*) o item (omissão por dificuldade e não por falta de tempo, uma vez que a prova de ser aplicada sem limite de tempo) (Almeida & Freire, 1997).

A amplitude de prováveis valores na escala do índice de dificuldade varia entre um $ID=0.00$ e um $ID=1.0$, correspondendo respectivamente, o primeiro quando nenhum aluno responde correctamente e, o segundo quando todos respondem correctamente ao item.

Com base na proporção de acertos e erros de um item obtemos conhecimento sobre a variância (*p. q*), obtendo-se a máxima variância com itens de $ID=0.50$ (Anastasi, 1990, *in*. Almeida & Freire, 1997). Segundo os mesmos autores, os índices de dificuldade intermédia proporcionam maior variância dos resultados, tratando-se de uma

probabilidade estatística, enquanto um $ID=.50$ permite 50x50 pares de combinações dos sujeitos entre si, um item com $ID=.90$ possibilita 90x10 pares. Num teste é importante mantermos mais itens de dificuldade intermédia, mas nunca a totalidade, sendo necessário, alguns itens especialmente fáceis, pois servem de incentivo, auto-confiança, aprendizagem ou inclusivamente de diferenciação para sujeitos com particulares dificuldades de desempenho, assim como reter outros particularmente difíceis e com capacidade de nos garantirem alguma diferenciação dos indivíduos com elevado desempenho nas características avaliadas.

Para reunir a informação necessária referente ao índice de dificuldades ou de dispersão dos resultados que nos interessa considerar para seleccionar os itens para a versão definitiva foram calculados os índices de dificuldade apenas sobre os resultados das crianças que efectuarem a totalidade do teste. Segundo Garrett (1962) um teste deve incluir 50% de itens com índices de dificuldade situados entre .25 e .75; 25% com ID abaixo de .25 e 25% com ID acima de .75. No Tabela 10 apresentaremos uma outra proposta mais discriminativa (Baquero, 1974) de classificação dos índices de dificuldade (Almeida & Freire, 1997).

Classificação	% de itens	Limites ID
Muito fáceis	10	> .74
Fáceis	20	.55 - .74
Médios	40	.45 - .54
Difíceis	20	.25 - .44
Muito difíceis	10	> .25

Tabela 10 – Classificação dos Índices de Dificuldade

Passando agora ao **Poder Discriminativo**, ou seja, à correlação entre o item e o resultado global do teste. Entende-se por Poder Discriminativo de um índice o grau em que o item se diferencia em relação ao resultado global, isto é, em termos práticos os indivíduos com melhor e pior desempenho no teste deverão responder, acertando ou falhando percentualmente mais, respectivamente ao item em causa. Podemos também designar este coeficiente por validade interna do item porque avaliamos as suas qualidades métricas com referência ao próprio teste (Almeida & Freire, 1997).

Segundo os mesmos autores, o poder discriminativo é um coeficiente de correlação, podendo variar entre -1.0 a +1.0, representando respectivamente os sujeitos com pior desempenho na globalidade do teste relativamente àqueles que melhor realizam o item em causa, situação contrária daquela às expectativas de um teste, isto é, sujeitos

com melhor desempenho na globalidade do teste relativamente aos sujeitos que pior executam o item em questão.

Os valores em torno .00 significam ausência de correlação ou poder discriminativo nulo, isto é, o número de sujeitos bons e fracos realizadores de testes acertam ou falham o item (Almeida & Freire, 1997).

O Poder Discriminativo, quando a resposta ao item é de tipo dicotómica (certo ou errado) pode ser calculado através de um coeficiente de correlação bisserial (rbis) utilizando a seguinte formula:

$$PD = \frac{x_1 - x}{DP} * \sqrt{\frac{n_1 * n}{n_0 * (n - 1)}}$$

PD – Poder Discriminativo;

x_1 – Média dos resultados no teste dos sujeitos que acertam o item;

x – Média geral dos sujeitos;

DP – Desvio padrão geral dos resultados;

n – N° de sujeitos da amostra;

n_1 – N° de sujeitos que acertam o item;

n_0 – N° de sujeitos que falham o item.

Como referimos anteriormente são os itens de índice de dificuldade médio, aqueles que habitualmente podem permitir níveis mais elevados de discriminação, pois possibilitam um maior número de combinações entre sujeitos. Existe portanto uma relação entre o índice de dificuldade e o poder discriminativo de um item, isto é, os itens muito fáceis ou muito difíceis têm menor capacidade de discriminação dos sujeitos entre si.

De referir que este coeficiente de correlação é-nos dados directamente na análise da fidelidade (*reliability*) dos resultados através do programa SPSS.

A **Fidelidade** dos resultados baseia-se no grau de confiança ou exactidão que podemos obter através da informação. Este conceito poderá ter dois significados, o primeiro quando o teste aplicado em momentos diferentes ao mesmo sujeito avalia o mesmo (conceito de estabilidade ou constância dos resultados), o segundo, quando os itens que compõem o teste formam um todo homogéneo (consistência interna ou homogeneidade).

Segundo Almeida & Freire (1997) podemos analisar a precisão de um teste recorrendo a vários processos: teste-reteste (aplicação da mesma forma do teste aos mesmos sujeitos em momentos diferentes); reteste com forma paralela (aplicação aos mesmos sujeitos de uma forma paralela do teste em momentos diferentes); acordos inter-avaliadores (dois avaliadores diferentes deverão chegar às mesmas conclusões perante uma situação); bipartição dos itens (duas metades equivalentes dos itens devem ter uma elevada correlação) e o cálculo da consistência interna (avaliar em que medida o grau de variância da prova se associa ao somatório da variância item a item).

O método utilizado para encontrar a Fidelidade foi o de cálculo estatístico do Alpha Cronbach. Para determinação deste coeficiente podemos recorrer ao programa SPSS referido anteriormente.

A determinação da **Validade** de um teste surge como resultado da necessidade de encontrar instrumentos competentes e criteriosos que respondam às interpelações do investigador ou do utilizador do teste quando este pretende analisar uma determinada variável, ainda pouco conhecida ou interpretar resultados num teste não validado.

Das várias definições que nos ajudam a compreender o que representa a validade de um teste sugerimos a seguinte: *“Índice de Validade que traduz o grau em que o teste mede o que se visa medir, comparando com «critérios» (termos de comparação) externos reconhecidos”* (Freeman, 1976, in Colaço & Preto, 1986, p. 9).

Por **Validade Empírica ou Externa** entende-se a relação que existe entre as respostas dos indivíduos a um item e o seu desempenho num contexto diferente do próprio teste (Almeida & Freire, 1997). Para a validação externa dos textos apreciamos a correlação entre os desempenhos dos alunos e a avaliação feita pelo professor através do preenchimento do questionário de validação do desempenho na leitura referido anteriormente.

De mencionar que este coeficiente entre item e a informação externa é-nos dado directamente pela análise do coeficiente de correlação (*bivariate spearman*) de resultados, através do programa SPSS.

3. Características Psicométricas dos textos

Como já referimos anteriormente, partimos para este projecto com textos já existentes, seleccionados de entre os disponíveis no Plano Nacional de Leitura, e recomendados para o 2º ano de escolaridade. No sentido de analisarmos as características Psicométricas dos textos, foi feita uma análise dos índices de dificuldade, do poder discriminativo, fidelidade e validade.

3.1. Índice de Dificuldade

O Índice de dificuldade dos itens foi analisado segundo a classificação proposta por Baquero (1974, *in* Almeida & Freire, 1997), referida anteriormente, traduzida no gráfico por índice de dificuldade.

Relativamente à análise dos resultados do índice de dificuldade obtidos no texto 1, conforme podemos observar no Gráfico 1, não apresenta semelhança aos sugeridos por Baquero (1974).

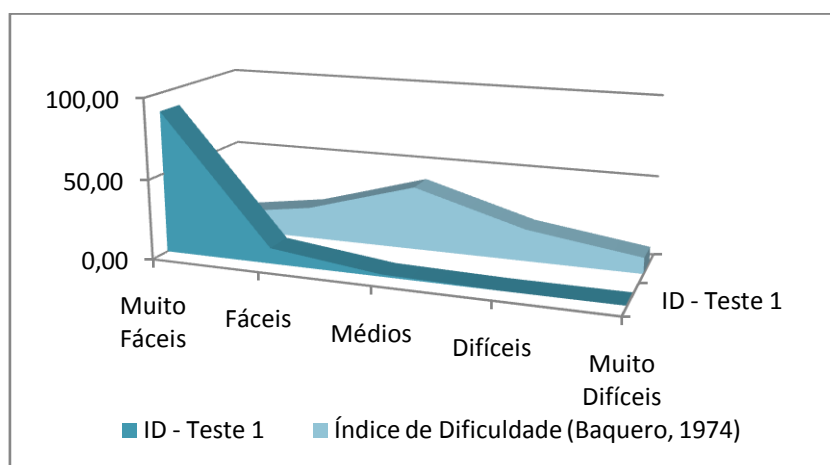


Gráfico 1 – Análise do Índice de Dificuldade dos itens do texto 1

A observação dos itens do texto 1 (cf. Tabela 11) revelou que, na amostra total, 88,89% dos itens são muito fáceis; 9,72% são fáceis; 1,39% são de dificuldade média, não se constatando a existência de itens difíceis e muito difíceis (Anexo 15).

Itens	% Texto 1
Muito Fáceis	88,89
Fáceis	9,72
Médios	1,39
Difíceis	0,00
Muito Difíceis	0,00

Tabela11 – Resultados do ID do teste 1

Deste modo, parece-nos lícito considerar que o texto 1 apresenta resultados na sua maioria fáceis 98,61%.

Relativamente aos resultados do índice de dificuldade obtidos no texto 2 podemos concluir (cf. Gráfico 2) que também não são semelhantes aos sugeridos por Baquero (1974).

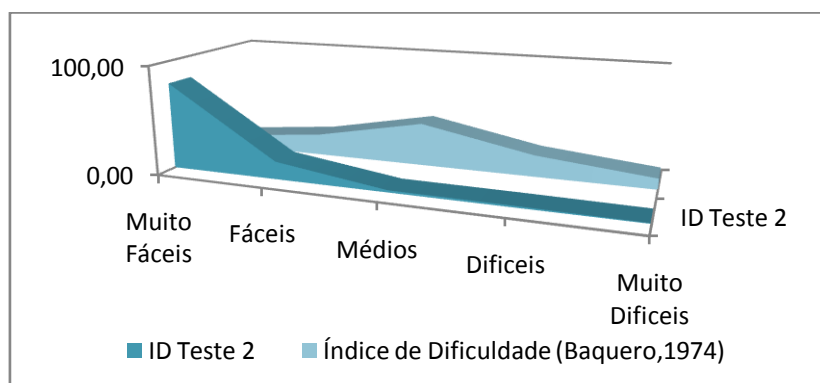


Gráfico 2 – Análise do Índice de Dificuldade dos itens do texto 2

A análise dos itens do texto 2 (cf. Tabela 12) revelou que, na amostra total, 79,80% dos itens são muito fáceis; 16,26% são fáceis; 1,97% são de dificuldade média; 1,48% são difíceis e 0,49% dos itens muito difíceis (Anexo 16).

Itens	% Texto 2
Muito Fáceis	79,80
Fáceis	16,26
Médios	1,97
Difíceis	1,48
Muito Difíceis	0,49

Tabela 12 – Resultados do ID do texto 2

Desta forma, parece-nos legítimo também considerar que o texto 2 embora apresente itens muito difíceis e difíceis, 0,49% e 1,48% respectivamente, é na sua globalidade muito fácil.

No que diz respeito aos resultados do índice de dificuldade auferidos no texto 3 concluímos (cf. Gráfico 3) que não apresentam também semelhanças aos sugeridos por Baquero (1974).

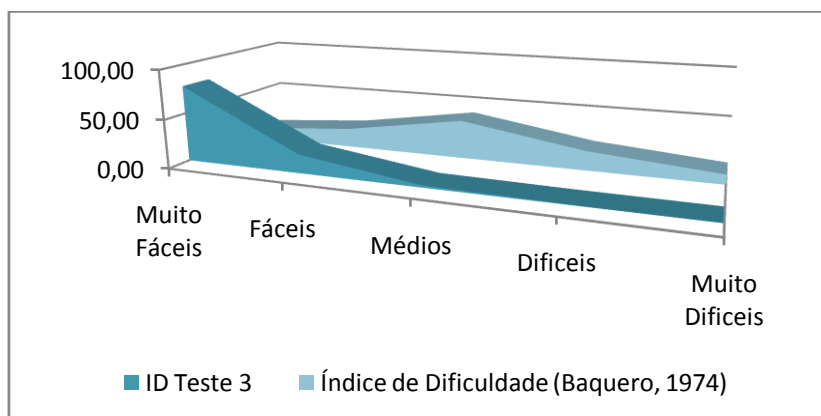


Gráfico 3 – Análise do Índice de Dificuldade dos itens do texto 3

A análise dos itens do texto 3 (cf. Tabela 13) revelou que, na amostra total, 78,28% dos itens são muito fáceis; 19,19% são fáceis; 2,02% são de dificuldade média; 0,51% difíceis, não se verificando a existência de itens muito difíceis (Anexo 17).

Itens	% Texto 3
Muito Fáceis	78,28
Fáceis	19,19
Médios	2,02
Difíceis	0,51
Muito Difíceis	0,00

Tabela 13 – Resultados do ID do texto 3

Assim, podemos também considerar que o texto 3, na sua globalidade, embora apresente itens difíceis (0,51%) apresenta maioritariamente itens fáceis (97,47%).

Relativamente à comparação dos resultados nos três textos, podemos constatar um grande afastamento de resultados (Gráfico - 4).

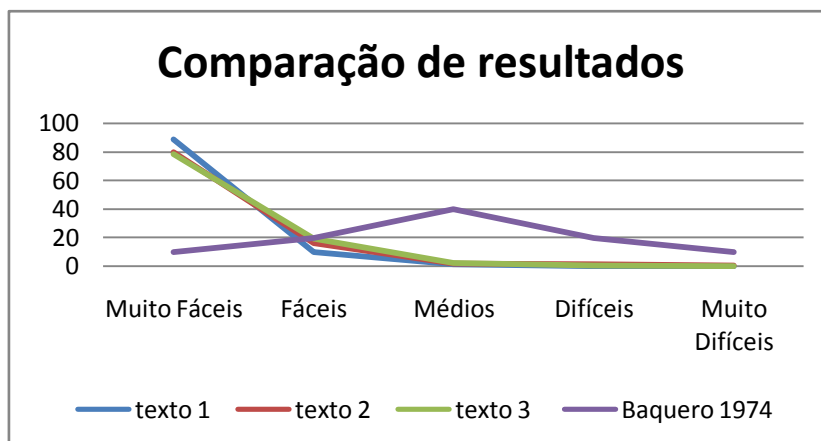


Gráfico 4 – Comparação de resultados do ID dos textos

O nível de leitura atingido foi elevado, não se constatando itens com índice de dificuldade susceptíveis de se enquadrar nas percentagens sugeridas por Baquero (1974).

	% Texto 1	% Texto 2	% Texto 3	% Sugerida por Baquero (1974)
Muito Fáceis	88,89%	79,80%	78,28%	10%
Fáceis	9,72%	16,26%	19,19%	20%
Médios	1,39%	1,97%	2,02%	40%
Difíceis	0%	1,48%	0,51%	20%
Muito Difíceis	0%	0,49%	0%	10%

Tabela 14 – Comparação de resultados do ID

Para análise dos níveis dos índices de dificuldades (cf. Tabela 14), se considerarmos o somatório: dos itens fáceis e muito fáceis; dos itens com grau médio de dificuldade e dos itens difíceis e muito difíceis apuramos que em relação aos itens fáceis os textos 1, 2 e 3 auferem 98.61%; 96.06% e 97.47% respectivamente. Verificamos também que relativamente aos itens médios os textos 1, 2 e 3 conseguem 1.39%; 1.97% e 2.02% e apuramos no que diz respeito aos itens difíceis e muito difíceis que os mesmos obtêm respectivamente, 0%; 1.97% e 0.51%.

Assim, podemos concluir que o texto 2, particularmente em relação aos itens fáceis, muito fáceis, difíceis e muito difíceis, é o que mais se aproxima dos valores sugeridos por Baquero (1974). Então, apesar de nenhum dos textos utilizados estar nos parâmetros da proposta referida, o texto 2 é aquele que mais vai de encontro aos valores referenciados anteriormente.

3.2. Poder Discriminativo ou Validade Interna

O Poder Discriminativo ou Validade Interna foi analisado segundo as orientações sugeridas por Almeida & Freire (1997) referidas previamente. Para que o teste apresente poder discriminativo o coeficiente de correlação não pode ser negativo e os resultados não deverão situar-se próximo de .00, o que demonstra ausência de correlação.

Relativamente ao texto 1, o Índice de Discriminação situou-se entre 0.187 e 0.914 (cf. Anexo 18), parecendo-nos por conseguinte que todos os itens manifestam valores de correlação satisfatórios.

Depois de agrupados em cinco grupos percentuais, os coeficientes do poder discriminativo do texto 1 (cf. Tabela 15), verificámos: 05% (1 item) se situam entre .00 e .20; 6,5% (14 itens) entre .21 e .40; 20,4% (44 itens) entre .41 e .60; 48,6% (105 itens) entre .60 e .80 e 24,1% (52 itens) entre .81 e .100, o que nos parece indicar um bom poder discriminativo.

	Frequência	% Texto 1
.81 - .100	52	24,1%
.61 - .80	105	48,6%
.41 - .60	44	20,4%
.21 - .40	14	6,5%
.00 - .20	1	0,5%
	216	100%

Tabela 15 – Poder discriminativo texto 1

Assim, uma vez que, 93,1% (201 itens) se situam acima de .41, 6,5% (14 itens) entre .21 e .40 e que o coeficiente mais baixo surge apenas no item 172- «é», com o valor 0.187, mantendo no entanto, uma correlação estatística significativa para 0.05, podemos concluir que o índice de discriminação é aceitável para todos os itens.

No que diz respeito ao texto 2 o Índice de Discriminação situou-se entre 0.135 e 0.888 (cf. Anexo 19), revelando-se portanto aceitável em todos os itens, sem exceção (Almeida & Freire, 1997).

	Frequência	% Texto 2
.81 - .100	50	24,6%
.61 - .80	98	48,3%
.41 - .60	44	21,7%
.21 - .40	7	3,4%
.00 - .20	4	2%
	203	100%

Tabela 16 – Poder discriminativo texto 2

Para o texto 2 e com base na análise (cf. Tabela 16) do poder discriminativo, verificámos: 2% (4 itens) se situam entre .00 e .20; 3,4% (7 itens) entre .21 e .40; 21,7% (44 itens) entre .41 e .60; 48,30% (98 itens) entre .60 e .80 e 24,6% (50) entre .81 e .100, o que nos parece indicar um bom poder discriminativo.

Os itens que apresentam coeficientes baixos são: o 18 – «a»; o 46 – «corava»; o 51 – «à» e o 56 – «descorava», com os valores de 0,135; 0,143; 0,178 e 0.185 respectivamente, mantendo no entanto uma correlação estatística significativa para 0.05, garantindo o poder discriminativo ou validade interna.

Em relação ao texto 3 o Índice de discriminação situou-se entre 0.246 e 0.932 (cf. Anexo 20), revelando-se aceitável em todos os itens, sem exceção (Almeida & Freire, 1997).

	Frequência	% Texto 3
.81 - .100	37	18,5%
.61 - .80	117	58,5%
.41 - .60	36	18%
.21 - .40	10	5%
.00 - .20	0	0%
	200	100%

Tabela 17 – Poder discriminativo texto 3

Para o texto 3 e com base na análise (cf. Tabela 17) do poder discriminativo, verificámos: 5% (10 itens) se situam entre .21 e .40; 18% (36 itens) entre .41 e .60; 58,50% (117 itens) entre .60 e .80 e 18,50% (37 itens) entre .81 e .100 o que nos

parece indicar um bom poder discriminativo. Aferimos que neste texto não existem itens com valores inferiores a .20 e que todos os itens apresentam um p. de 0.01, garantindo-se assim o poder discriminativo ou validade interna.

Com base no atrás exposto, no que se refere à análise do Poder Discriminativo dos textos e pela observação do Gráfico 5 podemos inferir que todos apresentam poder discriminativo ou validade interna.

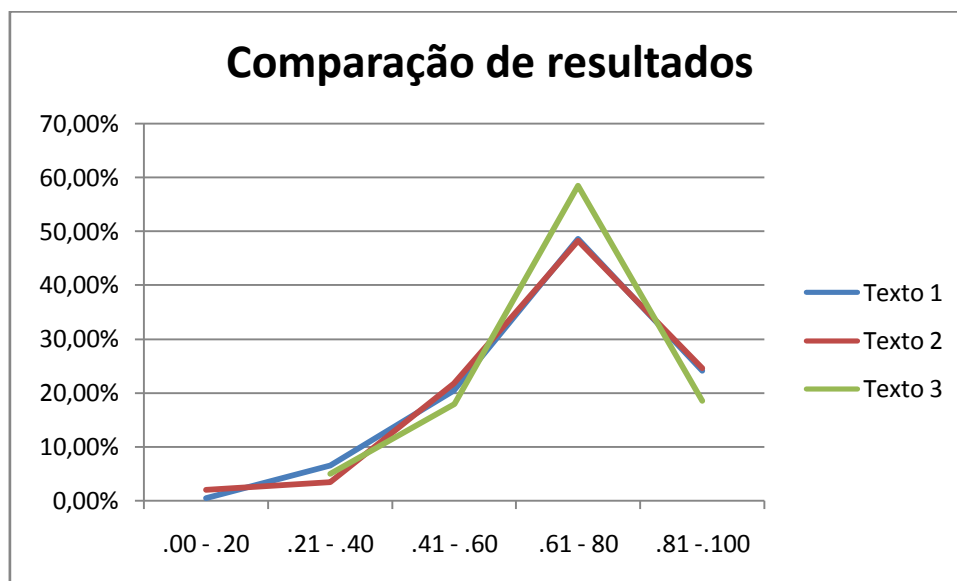


Gráfico 5 – Comparação de resultados do PD dos textos

Após observação da comparação de resultados parece-nos que o texto que mais se aproxima dos valores sugeridos por Almeida & Freire (1974) é o texto 3, uma vez que (cf. Tabela 18), os resultados que apresenta acima de .61 são de 77% (58,5% de .61 a .80 e 18,5% de .81 a .100), comparativamente ao texto 1 que apresenta resultados de 72,7% (48,6% de .61 a .80 e 24,1% de .81 a .100) e ao texto 2 que apresenta resultados de 72,9% (48,3% de .61 a .80 e 24,6% de .81 a .100).

	% Texto 1	% Texto 2	% Texto 3
.81 - .100	24,1%	24,6%	18,5%
.61 - .80	48,6%	48,3%	58,5%
.41 - .60	20,4%	21,7%	18%
.21 - .40	6,5%	3,4%	5%
.00 - .20	0,5%	2%	0%
	100%	100%	100%

Tabela 18 – Comparação de resultados Poder Discriminativo dos textos

Com base na análise dos resultados do Poder Discriminativo dos textos 1, 2 e 3 (cf. Tabela 18) constatamos que tanto acima de .21, como acima de .41 ou de .61 o texto 3 é o que apresenta maiores valores percentuais, 100%, 95% e 77% respectivamente. Por conseguinte, de acordo com os resultados o texto 3 é o que apresenta maior poder discriminativo ou validade interna.

3.3. Fidelidade

Segundo Almeida & Freire (1997), podemos analisar a precisão de um teste recorrendo ao cálculo da consistência interna. Como já foi referido anteriormente, a Fidelidade dos resultados baseia-se no grau de confiança ou exactidão que podemos obter através da informação, isto é, quando os itens que compõem o teste apresentam consistência interna ou homogeneidade. O método utilizado para achar a Fidelidade é o do cálculo estatístico do Alpha Cronbach.

No que diz respeito ao texto 1, verificamos que a maioria dos itens que o compõem apresenta um coeficiente de Alpha Cronbach (cf. Anexo 18) de 0.993, demonstrando por isso, consistência interna ou homogeneidade de itens. Referimos no entanto que existem duas excepções no texto que apresentam valores de 0.994 nomeadamente, o item 84 – «ensaboando» e o item 184 – «cortezinho» mas que, no entanto, para todo o texto o valor geral do coeficiente de Alpha Cronbach é de 0.993.

Relativamente ao texto 2, apuramos (cf. Anexo 19) que todos os itens apresentam coeficiente de Alpha Cronbach de 0.993, revelando assim, consistência interna e homogeneidade.

Em relação ao texto 3 verifica-se (cf. Anexo 20) que a maioria dos itens apresenta um coeficiente de Alpha Cronbach de 0.993. Embora os restantes itens apresentem um nível 0.994 designadamente, os itens 13 «cresceram»; 18 «à», 24 «arrastarem»; 34 «atava-as»; 35 «à»; 67 «estacas»; 74 «camisas»; 75 «as»; 76 «cuecas»; 90 «pedia»; 95 «à»; 99 «suas»; 103 «o»; 104 «cão»; 105 «a»; 106 «passeio»; 109 «julgam»; 114 «está-se» 134 «perigo»; 137 «a»; 139 «amarrada»; 151 «enfiava»; 165 «estando» e 179 «as», o coeficiente geral para todo o texto é de 0.993.

Assim, com base nos resultados podemos concluir que todos os textos apresentam Fidelidade, isto é consistência interna ou homogeneidade.

3.4. Validade Empírica ou Externa

Para Almeida & Freire (1997) a Validade Empírica ou Externa manifesta-se pela relação que existe entre as respostas dos indivíduos a um item e o seu desempenho num contexto diferente do próprio teste. Como foi referido previamente, este coeficiente entre item e a informação externa é-nos fornecido directamente pela análise do coeficiente de correlação de resultados.

No que diz respeito à validade Empírica ou Externa do texto 1 (cf. Anexo 15) alguns dos itens apresentam uma correlação perfeita de 1.0, isto é, a avaliação externa corresponde ao desempenho do aluno em 25 itens, nomeadamente nos itens: 4- «o»; 20- «e»; 24- «a»; 28- «a»; 34- «o»; 50- «a»; 69- «e»; 75- «à»; 77- «o»; 82- «o»; 85- «a»; 94- «a»; 117- «o»; 129- «o»; 131- «é»; 134- «o»; 151- «vale»; 155- «o»; 172- «é»; 174- «e»; 185- «e»; 192- «a»; 197- «e»; 199- «o» e 205- «o», o que é natural, pois são palavras simples (monossílabos e dissílabos) de fácil leitura.

Em todos os itens do texto 1 existe uma correlação significativa até ao nível de probabilidade de $p=0.01$ excepto, para os itens: 84- «ensaboando» e 184- «cortezinho» que apresentam uma correlação de $p\leq 0.05$, encontrando-se no entanto dentro dos valores exigidos.

Relativamente à Validade Empírica do texto 2 (cf. Anexo 16) alguns dos itens apresentam uma correlação perfeita de 1.0, isto é, a avaliação externa corresponde ao desempenho da criança em 19 itens, nomeadamente nos itens 1- «a»; 18- «a»; 28- «o»; 43- «a»; 51- «à»; 53- «a»; 80- «a»; 99- «o»; 116- «a»; 119- «o»; 121- «e»; 128- «e»; 132- «a»; 161- «a»; 167- «a»; 173- «o»; 177-«o»; 185- «e» e 193- «e», que como foi dito anteriormente é natural pela simplicidade de leitura das palavras.

No texto 2 existe uma correlação significativa até ao nível de probabilidade de $p=0.01$ excepto para os itens 95- «às» e 108- «ao» que apresentam uma correlação de $p\leq 0.05$ encontrando-se no entanto dentro dos valores exigidos. Nos itens 56- «descorava» e 63- «às» não existe correlação significativa para $p=0.05$, pelo que, existem itens que não apresentam validade empírica ou externa.

Em relação ao texto 3 (cf. Anexo17) alguns dos itens apresentam uma correlação perfeita de 1.0, isto é, a avaliação externa corresponde ao desempenho da criança em 25 itens, nomeadamente nos itens 1- «o»; 18- «à»; 32- «o»; 35- «à»; 46- «a»; 60- «a»; 70- «e»; 80- «a»; 82- «o»; 87- «e»; 95- «à»; 103- «o»; 105- «a»; 116- «a»; 121- «a»;

123- «o»; 126- «o»; 137- «a»; 142- «e»; 145- «o»; 159- «o»; 172- «a»; 176- «o»; 184- «o» e 198- «e», de leitura fácil. Os restantes itens apresentam uma correlação significativa até ao nível de probabilidade de $p=0.01$, pelo que o texto 3 manifesta validade empírica ou externa.

Após comparação de resultados (cf. Tabela 19) parece-nos que todos os textos apresentam uma correlação significativa para $p=0.05$ na maioria dos itens designadamente, 99,02% no caso do texto 2 e de 100% no caso dos textos 1 e 3, pelo que estes oferecem maior correlação.

	% P=0.00	% P=0,01	% P=0,05	% > 0,05
Texto 1	11,60%	87,50%	0,90%	0%
Texto 2	9,37%	88,67%	0,98%	0,98%
Texto 3	12,50%	87,50%	0%	0%

Tabela 19 – Comparação de resultados de Validade Externa

Ao analisarmos as correlações para $p=0.01$, dos textos 1 e 3, comprovamos que o texto 1 atinge 99,01% e o texto 3 consegue 100%. Assim, o texto 3 é o que nos oferece maior poder de correlação.

3.5. Conclusão sobre as características Psicométricas dos textos

De acordo com Almeida & Freire (1997) e tendo em consideração que o propósito da primeira parte do nosso estudo era investigar quais dos textos oferecia maiores qualidades Psicométricas, apoiámo-nos na informação teórica, acerca do tema e, procurámos analisar os textos nos quatro aspectos: Índice de Dificuldade; Poder Discriminativo; Fidelidade e Validade Externa.

No que diz respeito ao primeiro aspecto, Índice de dificuldade concluímos que embora longe das percentagens sugeridas o texto 2 é o que apresenta maior número de índices difíceis e o único texto que apresenta índices muito difíceis, pelo que é aquele que mais vai de encontro aos valores referenciados por Baquero (1974, *in* Almeida & Freire, 1997) para o referido índice.

Segundo os mesmos autores, relativamente ao Poder Discriminativo ou Validade Interna o texto que mais se afasta percentualmente de .00 é o que garante maior validade interna. Por conseguinte, de acordo com a análise de resultados, o texto 3 é o que apresenta maior poder discriminativo ou validade interna.

Em relação à Fidelidade todos os textos apresentam coeficiente de Alpha Cronbach de 0.993, pelo que podemos concluir que exibem consistência interna ou homogeneidade.

Qualidades Psicométricas	Texto 1	Texto 2	Texto 3
Índice de Dificuldade		X	
Poder Discriminativo			X
Fidelidade	X	X	X
Validade			X

Tabela 20 - Resumo das características Psicométricas dos textos

Ao observarmos o quadro resumo (cf. Tabela 20), das qualidades Psicométricas estudadas, deduzimos que o texto 1, 2 e 3 apresentam qualidades de Fidelidade; que o texto 2 apresenta o melhor Índice de Dificuldade e que o texto 3 exibe o melhor índice de Discriminação e Validade Externa com a melhor correlação dentro dos valores exigidos.

Ao observarmos o quadro resumo, das qualidades Psicométricas estudadas, deduzimos que o texto 1 apresenta apenas Fidelidade de resultados; que o texto 2 apresenta Fidelidade e o melhor Índice de Dificuldade e que o texto 3 exibe Fidelidade, o melhor índice de Discriminação e Validade Externa, pelo que demonstra ser o que manifesta melhores qualidades psicométricas.

4. Estudo da Fluência na Leitura do texto 3 – “O Homem das barbas”

Depois de analisadas as características psicométricas de cada um dos testes percebemos que o que melhor se enquadra no objectivo do nosso estudo é o teste 3 – “O Homem das barbas”. O teste 3 apresenta Fidelidade, o melhor índice de Discriminação e Validade Externa, pelo que parece demonstrar possuir as características psicométricas suficientes para que possa ser avaliada a fluência na leitura. Por este motivo ao longo deste capítulo iremos avaliar a fluência na leitura, nos aspectos que a definem: precisão (tipo de erros), prosódia (pausas e entoação) e velocidade (tempo de leitura). Fá-lo-emos fazendo uma comparação entre alunos com NEE e sem NEE em cada um dos aspectos que determinam a fluência na leitura e respectivos índices.

4.1. Precisão

O nível de precisão na leitura de um texto é-nos dado pela capacidade de ler um texto com exactidão. A nossa folha de registo de desempenho na leitura permitiu-nos anotar o tipo de erros e acertos efectuados. Assim, relativamente aos erros cometidos na leitura faremos também uma análise dos mesmos: substituições, omissões, inversões, adições.

Palavras Lidas Correctamente (PLC)

O número de palavras lidas correctamente são consequência do resultado da subtracção do número de erros ao total de palavras lidas. É de esperar que o número de palavras lidas correctamente seja superior nos alunos sem NEE.

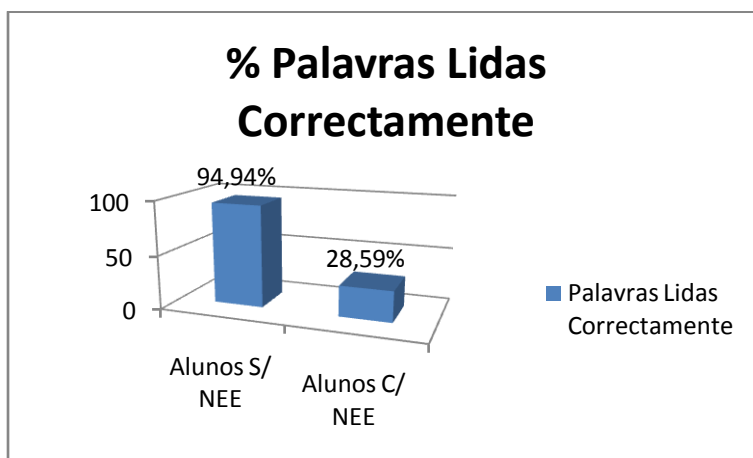


Gráfico 6 – Dados da estatística descritiva das Palavras Lidas Correctamente (PLC) pelos alunos sem e com NEE

De acordo com os resultados obtidos com a nossa amostra (cf. Gráfico 6) depreendemos que os alunos sem NEE conseguiram ler correctamente 94,94% de palavras enquanto os alunos com NEE apenas conseguiram ler 28,59%, o que significa que os últimos tiveram na sua maioria dificuldade na leitura em mais de 50% das palavras.

	N	Média	Mínimo	Máximo	Desvio padrão
Alunos S/ NEE	131	190	145	200	11
Alunos C/ NEE	11	57	2	141	50

Tabela 21 – Palavras Lidas Correctamente (PLC) pelos alunos sem e com NEE

Da observação dos resultados obtidos com a nossa amostra (cf. Tabela 21) verificamos que existe um sucesso considerável na leitura por parte dos alunos sem NEE, sendo a média de palavras lidas com correcção de 190, com um mínimo de 145, um máximo de 200 e um desvio padrão de 11. Os alunos com NEE apresentam uma média de leitura de palavras lidas correctamente de 57, com um mínimo de 2, um máximo de 141 e com um desvio padrão de 50.

Número de erros (Ne)

O número de erros cometidos resulta das incorrecções na leitura, realizadas pelos alunos (substituições, omissões, inversões e adições) e contém as palavras não lidas.

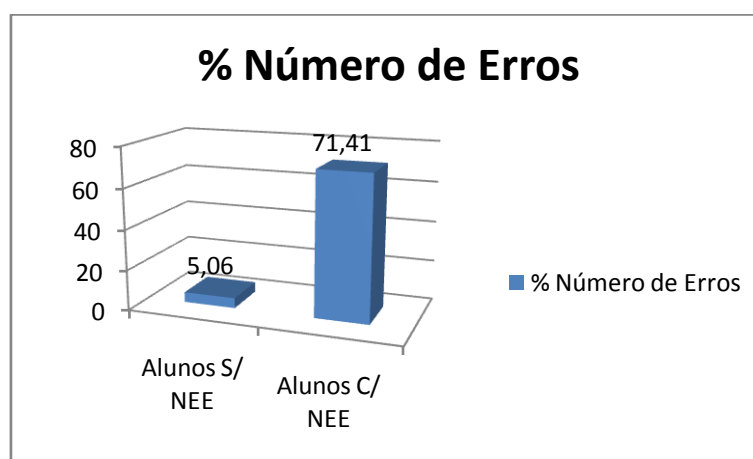


Gráfico 7 – Dados da estatística descritiva da percentagem de Número de Erros (Ne) pelos alunos sem e com NEE

Com base na análise do Gráfico 7 averiguamos que os alunos sem NEE cometeram 5,06% de erros enquanto os com NEE cometeram 71,41%, revelando que há sempre uma percentagem de crianças que lê com dificuldade e com erros.

	N	Média	Mínimo	Máximo	Desvio padrão
Alunos S/ NEE	131	10	0	55	11
Alunos C/ NEE	11	143	59	198	50

Tabela 22 – Número de erros (Ne) cometidos pelos alunos sem e com NEE

Pela observação da distribuição do número máximo e mínimo de erros (cf. Tabela 22) verifica-se um aumento significativo destes nos alunos com NEE. No que se refere a esta distribuição, os alunos sem NEE cometeram em média 10 erros, um mínimo de 0, um máximo de 55, com um desvio padrão de 11, enquanto os alunos com NEE efectuaram em média 143 erros, um mínimo de 59, o máximo 198, com um desvio padrão de 50.

Verificamos ainda (cf. Tabela 22) que, a diferença de resultados obtidos na média, mínimo, máximo e desvio padrão é acentuada entre os grupos, pelo que concluímos que a análise do Ne no texto nos permite diferenciar alunos com e sem NEE.

Substituições (S)

As substituições são um dos tipos de erros cometidos pelos alunos manifestando-se pela substituição de letras, sílabas ou palavras por outras, como referimos anteriormente.

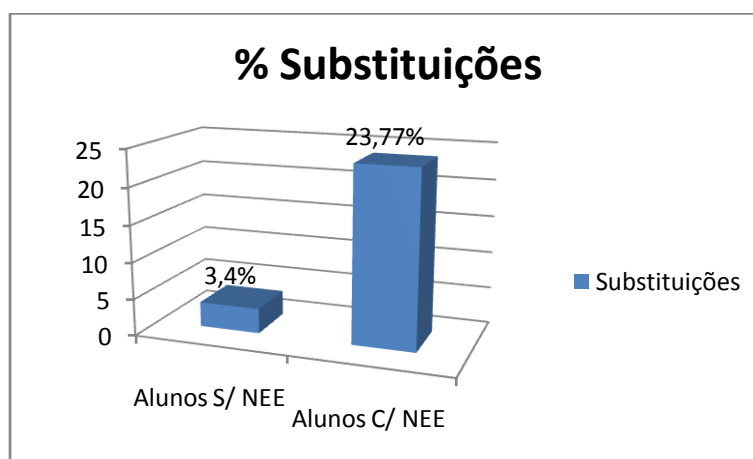


Gráfico 8 – Dados da estatística descritiva da percentagem de Substituições cometidas pelos alunos sem e com NEE

Segundo a observação do Gráfico 8 percebemos que os alunos sem NEE cometem menos substituições (3,4%) do que os alunos com NEE que fazem (23,77%).

	N	Média	Mínimo	Máximo	Desvio padrão
Alunos S/ NEE	131	7	0	32	7
Alunos C/ NEE	11	48	16	143	39

Tabela 23 – Substituições (S) cometidas pelos alunos sem e com NEE

Relativamente ao número de substituições verificamos, através da análise da Tabela 23, que os alunos sem NEE efectuam consideravelmente menor número que os com NEE. Registamos que a média de substituições cometidas pelos alunos sem NEE é 7, o mínimo de 0 e o máximo de 32, sendo o desvio padrão de 7. Apuramos também que a média de palavras lidas pelos alunos com NEE é de 48, o mínimo de 16, o máximo de 143 e o desvio padrão de 39, o que revela que estes recorrem às substituições na leitura com frequência.

Averiguamos ainda (cf. Tabela 23) que, a diferença de resultados obtidos na média, mínimo, máximo e desvio padrão entre grupos é elevada, pelo que concluímos que a análise das substituições cometidas no texto nos permite diferenciar alunos com e sem NEE.

Omissões (O)

Outro tipo de erros cometidos, caracterizados pela supressão de letras, sílabas ou palavras inteiras são as omissões.

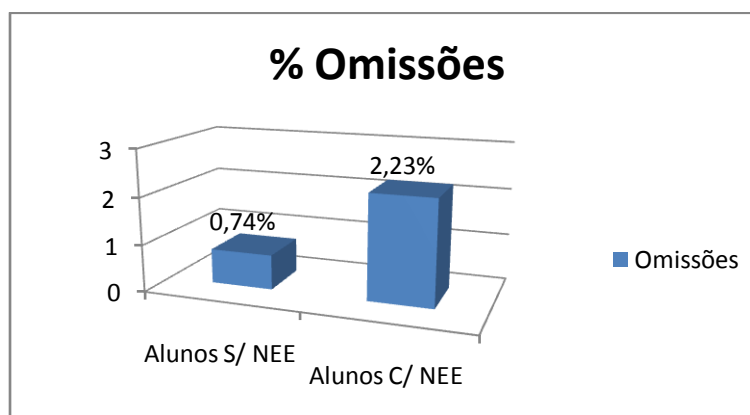


Gráfico 9 – Dados da estatística descritiva da percentagem de Omissões (O) pelos alunos sem e com NEE

Pela leitura do Gráfico 9 concluímos que os alunos sem e com NEE praticaram respectivamente 0,74% e 2,23% de omissões na leitura do texto, o que significa que não cometeram muito este tipo de erro.

	N	Média	Mínimo	Máximo	Desvio padrão
Alunos S/ NEE	131	1	0	9	2
Alunos C/ NEE	11	4	0	11	4

Tabela 24 – Omissões cometidas pelos alunos sem e com NEE

Ao analisarmos a distribuição média de valores (cf. Tabela 24) percebemos que a o número máximo de omissões cometidas pelos alunos com e sem NEE é muito semelhante, sendo o mínimo de igual valor, a média de omissões de 4 e 1 e o desvio padrão de 4 e 2 respectivamente.

Inversões (I)

Significando também uma leitura imperfeita, as inversões acontecem quando o aluno inverte a ordem de letras, sílabas ou palavras.

Com base na observação do Gráfico 10 averiguamos que a percentagem de inversões cometidas também não foi elevada, sendo de 0,31% e 2,41% para os alunos sem e com NEE respectivamente.

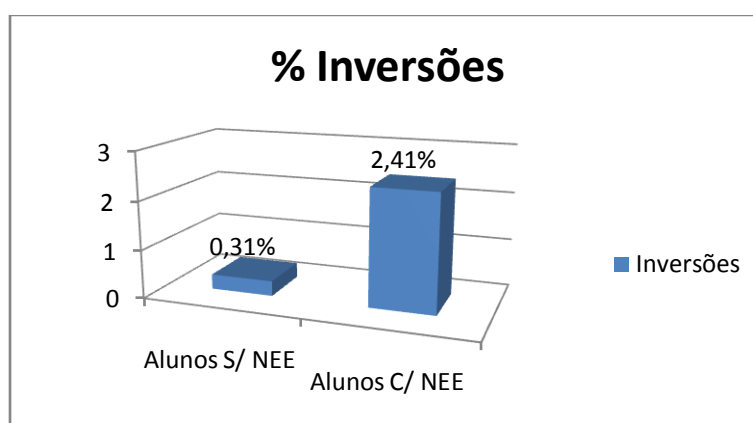


Gráfico 10 – Dados da estatística descritiva da percentagem de Inversões (I) cometidas pelos alunos sem e com NEE

No que se refere à análise da distribuição média de inversões (cf. Tabela 25) cometidas reparamos que os alunos sem e com NEE apresentam um valor máximo

muito idêntico, um desvio padrão de 2 e 5 e uma média de 1 e 5 inversões respectivamente, pelo que se conclui que só alguns alunos cometeram inversões.

	N	Média	Mínimo	Máximo	Desvio padrão
Alunos S/ NEE	131	1	0	14	2
Alunos C/ NEE	11	5	0	13	5

Tabela 25 – Inversões (I) cometidas pelos alunos sem e com NEE

Adições (A)

Quando um aluno acrescenta letras, sílabas ou palavras inteiras comete outro tipo de erro que denominamos adições.

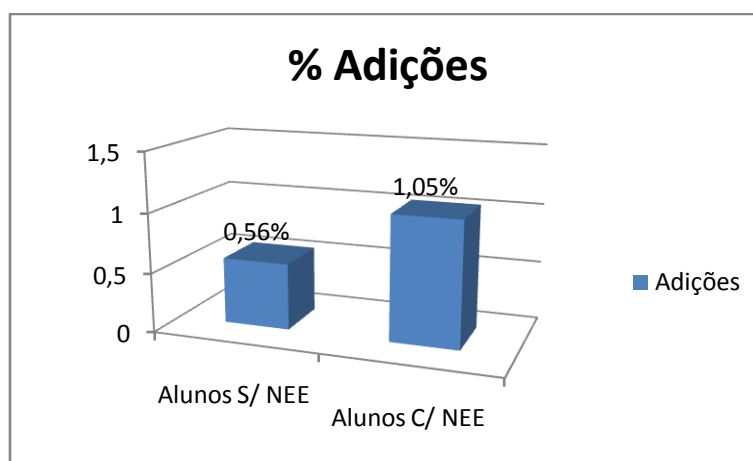


Gráfico 11 – Dados da estatística descritiva das percentagem de Adições (A) cometidas pelos alunos sem e com NEE

Pela análise do Gráfico 11 apuramos que os alunos sem e com NEE cometeram respectivamente 0,56% e 1,05% de adições na leitura do texto, o que significa quase ausência deste tipo de erro.

	N	Média	Mínimo	Máximo	Desvio padrão
Alunos S/ NEE	131	1	0	11	2
Alunos C/ NEE	11	2	0	12	4

Tabela 26 – Adições (A) cometidas pelos alunos sem e com NEE

Pela análise da Tabela 26 verificamos que este tipo de erro foi cometido de igual modo pelos alunos sem e com NEE erros, sendo mesmo o valor máximo muito semelhante,

de 11 para os alunos sem NEE e de 12 para os alunos com NEE como já tinha acontecido com as inversões.

Palavras Não Lidas (PNL)

As palavras não lidas referem-se às situações em que o aluno não conseguia ler uma palavra (omissão total da palavra).

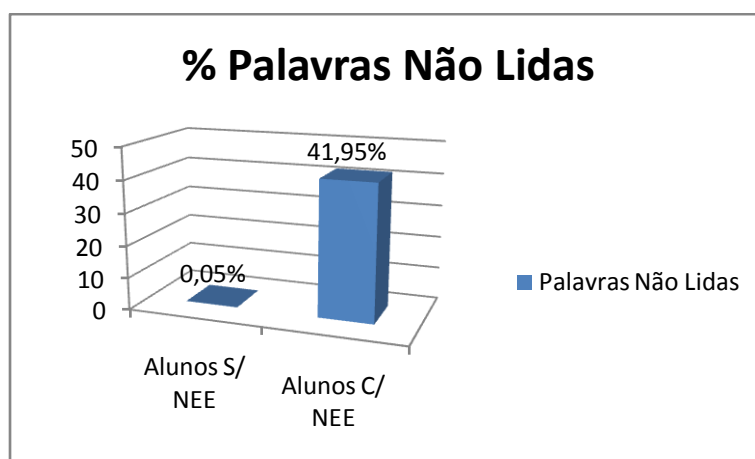


Gráfico 12 – Dados da estatística descritiva da percentagem Palavras Não lidas (PNL) pelos alunos sem e com NEE

Em relação a esta variável, podemos verificar através da análise do Gráfico 12 que os alunos com NEE não leram 41,95% das palavras e os alunos sem não leram NEE 0,05%.

	N	Média	Mínimo	Máximo	Desvio padrão
Alunos S/ NEE	131	0	0	13	1
Alunos C/ NEE	11	84	0	176	76

Tabela 27 – Palavras Não Lidas (PNL) pelos alunos sem e com NEE

Pela observação de resultados (cf. Tabela 27) concluímos que a maior parte dos alunos sem NEE conseguiu ler a totalidade das palavras. Registamos que a média de palavras não lidas é de 0, com um mínimo de 0 e um desvio padrão de 1. No caso dos alunos com NEE não conseguiram ler entre 8 e 160, com um mínimo de 0, um máximo de 176 e um desvio padrão de 76, o que nos indica que alguns deles tiveram dificuldades de leitura na maior parte das palavras.

Verificamos ainda (cf. Tabela 27) que, a diferença de resultados obtidos na média, máximo e desvio padrão é elevada entre os grupos, pelo que concluímos que a análise das PNL no texto nos permite diferenciar alunos com e sem NEE.

Índice de Precisão

O Índice de Precisão é o indicador do número de palavras que a criança leu correctamente em média. Para o cálculo de índice de precisão (P), utilizou-se a seguinte fórmula:

$$P = \left(\frac{PLC}{PL} \right) \times 100$$

	N	Média	Mínimo	Máximo	Desvio padrão
Alunos S/ NEE	131	95	73	100	5
Alunos C/ NEE	11	42	7	71	25

Tabela 28 – Índice de Precisão médio dos alunos sem e com NEE

Relativamente ao Índice de precisão verificamos (cf. Tabela 28) que os alunos sem NEE conseguiram ler em média um número superior de palavras. Registamos que a média deste índice nos alunos sem NEE é 95, o mínimo de 73, um máximo de 100 e o desvio padrão de 5. Apuramos também que no caso dos alunos com NEE a média é de 42, o mínimo de 7, o máximo de 71 e o desvio padrão de 25.

Com base na análise de resultados registamos que, no caso dos alunos com NEE a média obtida de índice de precisão é muito próxima dos valores máximos e que no caso dos alunos sem NEE este valor está muito abaixo da média.

4.2. Prosódia

O nível de prosódia na leitura de um texto é-nos dado pela capacidade de ler o mesmo com pausas e entoações adequadas. Na folha de registo foi possível anotá-la quando o aluno não efectuava ou efectuava incorrectamente as pausas e entoações do texto, nomeadamente as virgulas, pontos finais, dois pontos, travessões, pontos de interrogação, pontos de exclamação e reticências, num total de 24, 12, 1, 2, 4, 1 e 1 respectivamente. Assim, de seguida faremos uma análise das pausas e entoações apresentadas no texto.

Vírgulas

Pela análise da distribuição de resultados (cf. Tabela 29) concluímos que os alunos sem NEE conseguiram fazer correctamente a pontuação da vírgula, num total de 24, em média 16 vezes, o mínimo de 3, o máximo de 24, com um desvio padrão de 5. Os alunos com NEE fizeram em média com correcção a pontuação da vírgula 11 vezes, um mínimo de 2, um máximo de 14, com um desvio padrão de 4. Observando a diferença da média, do valor máximo e do desvio padrão podemos concluir que os alunos sem NEE apresentam uma maior dispersão de resultados e melhor desempenho na pontuação.

	N	Média	Mínimo	Máximo	Desvio padrão
Alunos S/ NEE	131	16	3	24	5
Alunos C/ NEE	11	11	2	14	4

Tabela 29 – Vírgulas respeitadas no texto pelos alunos com e sem NEE

A partir dos valores encontrados para esta pontuação concluímos que esta nos ajuda a diferenciar os desempenhos dos alunos, verificando-se que no caso dos alunos sem NEE o mínimo e o máximo é superior, sendo que no máximo é muito evidente essa diferença.

Ponto final

A partir da observação dos resultados, da Tabela 30, dos pontos finais, num total de 12, apuramos que os alunos sem NEE conseguiram respeitar esta pausa em média 11 vezes, com um mínimo de 5, um máximo de 12 e um desvio padrão de 2. No caso dos alunos com NEE fizeram esta pausa em média 1 vez, com um mínimo de 0, um máximo de 11 e um desvio padrão de 3.

	N	Média	Mínimo	Máximo	Desvio padrão
Alunos S/ NEE	131	11	5	12	2
Alunos C/ NEE	11	1	0	11	3

Tabela 30 – Pontos finais respeitados no texto pelos alunos com e sem NEE

Com base na análise dos resultados (cf. Tabela 30) verificamos uma diferença significativa na média e de 1 no desvio padrão, pelo que podemos concluir que o ponto final parece permitir diferenciar os alunos com e sem NEE.

Dois pontos

Com base na análise dos resultados, da Tabela 31, dos dois pontos, num total de 1, os alunos sem NEE conseguiram fazer em média 1 vez a pontuação de dois pontos, com um mínimo de 0, um máximo de 1 e um desvio padrão de 0. Os alunos com NEE conseguiram fazer a pontuação em média 0 vezes, um mínimo de 0, com um desvio padrão de 0, pelo que podemos concluir que o desempenho destes foi inferior aos alunos sem NEE.

	N	Média	Mínimo	Máximo	Desvio padrão
Alunos S/ NEE	131	1	0	1	0
Alunos C/ NEE	11	0	0	1	0

Tabela 31 – Dois pontos respeitados no texto pelos alunos com e sem NEE

Travessão

À semelhança do que aconteceu nos dois pontos (cf. Tabela 32), os alunos sem NEE respeitaram a pontuação do travessão, num total de 1, em média 2 vezes, num mínimo de 0, num máximo de 2, com um desvio padrão de 0. Os alunos com NEE tiveram mais dificuldades em respeitar esta pontuação, pelo que a média e o valor máximo é inferior.

	N	Média	Mínimo	Máximo	Desvio padrão
Alunos S/ NEE	131	2	0	2	0
Alunos C/ NEE	11	0	0	1	0

Tabela 32 – Travessões respeitados no texto pelos alunos com e sem NEE

Ponto de interrogação

Com base na análise da Tabela 33, relativamente à pontuação relacionada com o ponto de interrogação, num total de 4, esta foi respeitada pela maioria dos alunos sem NEE, existindo casos em que não a conseguiram fazer. Os alunos com NEE não respeitaram esta pontuação obtendo uma média inferior, um mínimo de 0, um máximo de 2, um desvio padrão de 1, pelo que concluímos que estes tiveram na sua maioria maior dificuldade em respeitar a pontuação.

	N	Média	Mínimo	Máximo	Desvio padrão
Alunos S/ NEE	131	3	0	4	1
Alunos C/ NEE	11	0	0	2	1

Tabela 33 – Pontos de interrogação respeitados no texto pelos alunos sem e com NEE

Com base nos resultados podemos concluir que, embora os pontos de interrogação estejam presentes em pequena quantidade no texto permitem-nos diferenciar os alunos com e sem NEE.

Ponto de exclamação

Relativamente à pontuação relacionada com o ponto de exclamação (cf. Tabela 34) alguns dos alunos sem NEE conseguiram respeitá-la, enquanto os alunos com NEE não. Com base nos resultados podemos concluir que, embora existindo em pequena quantidade no texto esta pontuação parecem permitir diferenciar os alunos com e sem NEE.

	N	Média	Mínimo	Máximo	Desvio padrão
Alunos S/ NEE	131	0,4	0	1	0,5
Alunos C/ NEE	11	0	0	0	0

Tabela 34 – Pontos de exclamação respeitados no texto pelos alunos sem e com NEE

Reticências

No que diz respeito à pontuação relacionada com as reticências (cf. Tabela 35), os alunos sem NEE obtiveram uma média de 0,4, um mínimo de 0, um máximo de 1, com um desvio padrão de 0,5, enquanto os alunos com NEE não a conseguiram respeitar.

	N	Média	Mínimo	Máximo	Desvio padrão
Alunos S/ NEE	131	0,4	0	1	0,5
Alunos C/ NEE	11	0	0	0	0

Tabela 35 – Reticências respeitados no texto pelos alunos sem e com NEE

Assim, com base nos resultados podemos concluir que, as reticências embora existindo em pequena quantidade no texto que parecem permitir diferenciar os alunos com e sem NEE.

4.3. Velocidade

A velocidade é medida em segundos e representa o tempo de leitura necessário para os alunos lerem a totalidade do texto.

Com a análise da distribuição de resultados (cf. Tabela 36) verificamos que os alunos sem NEE necessitaram em média de 283 segundos para a leitura do texto, um mínimo de 102, um máximo de 825, com um desvio padrão de 138. No caso dos alunos com NEE a média de tempo de leitura foi de 1602, o mínimo de 880, o máximo de 2015 e o desvio padrão de 369.

	N	Média	Mínimo	Máximo	Desvio padrão
Alunos S/ NEE	131	283	102	825	138
Alunos C/ NEE	11	1602	880	2015	369

Tabela 36 – Velocidade de leitura do texto dos alunos sem e com NEE

Pelos dados recolhidos com a nossa amostra neste aspecto da prosódia concluímos que, os tempos de leitura diminuem em função da ausência de NEE, tal como seria de esperar.

Verificamos que (cf. Tabela 36), a diferença de resultados obtidos na média, mínimo, máximo e desvio padrão entre grupos é acentuada, pelo que concluímos que a análise velocidade (tempo de leitura) parece permitir diferenciar alunos com e sem NEE.

Índice de Velocidade

Índice de Velocidade dá-nos um indicador do número de palavras que a criança leu, em média, por minuto. Para o cálculo deste índice utilizámos a seguinte fórmula:

$$V = \left(\frac{PLC}{TL} \right) \times 60$$

	N	Média	Mínimo	Máximo	Desvio padrão
Alunos S/ NEE	131	45	22	74	17
Alunos C/ NEE	11	3	0	8	3

Tabela 37 – Índice de Velocidade de leitura dos alunos sem e com NEE

Relativamente ao Índice de velocidade (cf. Tabela 37) verificamos que, o índice de velocidade é superior para os alunos sem NEE. Verificamos que a média deste índice nestes alunos é de 45 por minuto, o mínimo de 22, o máximo de 74 e o desvio padrão de 17. Registamos também que no caso dos alunos com NEE a média é de 3 por minuto, o mínimo de 0, o máximo de 8 e o desvio padrão de 3. Assim, podemos concluir que o índice de velocidade nos ajuda a discriminar os desempenhos (palavras lidas por minuto) dos alunos com e sem NEE.

4.4. Discussão de resultados

O objectivo do segundo estudo foi verificar até que ponto o texto com melhores características psicométricas contribui para o diagnóstico diferencial de crianças com e sem NEE. Para tal, avaliámos os resultados da fluência na leitura, no texto 3, nos aspectos que a definem precisão, prosódia e velocidade.

Os resultados desta investigação sobre a avaliação da fluência na leitura parecem confirmar que, para a realizar os professores podem usar avaliações formais no 2º ano de escolaridade (Osborn *et al.*, 2003) e que esta pode ser feita através de audições de leitura em que se regista o número de erros cometidos num texto, se avalia a expressão e entoação e se mede a velocidade de leitura Hudson, Lane & Pullen (2005).

Deste modo, depois da observação dos resultados dos alunos, no texto 3, relativamente à precisão concluímos que, a análise do Número de Erros (Ne), número de Substituições (S) cometidas e número de Palavras Não Lidas (PNL) parece permitir diferenciar os alunos com e sem NEE.

Verificamos ainda que, no que se refere à prosódia a análise das pausas e entoações efectuadas nomeadamente, vírgulas, pontos finais, pontos de interrogação, ponto de exclamação e reticências parece-nos permitir distinguir os desempenhos dos alunos.

Não obstante alguns destes sinais de pontuação se encontrarem no texto em número reduzido como é o caso dos dois pontos, travessão, ponto de interrogação, reticências e outros se apresentarem em maior número e mais discriminativos designadamente os pontos finais, as vírgulas e os pontos de interrogação, apontamos estes últimos como os que revelam maior capacidade de diferenciar os alunos com e sem NEE.

Apuramos também, no que diz respeito à análise da velocidade (tempo de leitura) que esta parece ser um indicador que discrimina os alunos com e sem NEE, quer em termos de total de tempo de leitura, quer em termos de índice de velocidade.

Reflexões Finais

A presente reflexão está organizada, com a preocupação de apresentar os principais resultados da aplicação de textos para avaliar a fluência na leitura, reportando-nos à parte teórica e empírica, no sentido de fazer considerações face à sua importância e contributo nessa avaliação. Deste modo, analisaremos os contributos desta investigação e as suas implicações pedagógicas na avaliação da leitura.

O grande objectivo desta investigação foi o de criar um instrumento de avaliação da fluência na leitura com características psicométricas que viabilizem a sua utilização pedagógica e que permitam confiar nos resultados. A nível nacional, a escassez de instrumentos de avaliação da fluência na leitura com exactidão e qualidade é uma realidade, apesar de nas últimas décadas se ter assistido a um aumento da produção de trabalhos de investigação nesta área (Sim-Sim & Viana, 2007).

Podemos referir sucintamente que o desenvolvimento das capacidades de leitura são fundamentais para todas as aprendizagens escolares, representando por isso, um elemento crucial para o sucesso escolar, pessoal, profissional e social (Fonseca, 1999; Lyon, 2003; Cruz, 2005).

A capacidade de ler permite ao indivíduo compreender, progredir e melhorar no mundo que o rodeia; ampliar horizontes; adquirir conhecimentos; conquistar autonomia e independência na vida activa. Ler é portanto, um processo dinâmico e contínuo, um instrumento inestimável e indispensável ao sucesso pessoal (Santos, 2000).

Igualmente preocupante, o insucesso escolar provoca consequências nefastas a nível da auto-estima, realização académica, profissional e progresso social. Comprova-se que estas consequências são mais notórias quando existem problemas na aprendizagem da leitura (Lyon, 2003).

Em síntese, se nos primeiros anos de escolaridade forem detectados problemas na aquisição de competências na leitura, estes podem ser minimizados com intervenções sistemáticas e intensivas neste domínio (National Reading Panel 2000). No entanto, para atingir esses objectivos é fundamental que conheçamos tanto os processos através dos quais a criança aprende a ler, como os métodos de ensino da leitura.

Um primeiro aspecto a reter sobre a leitura é que esta é um processo complexo e envolve habilidades metalinguísticas e cognitivas (Demont, 1997) que para a sua

aprendizagem é necessário adquirir algumas competências: domínio do idioma; saber diferenciar os sons e as letras do alfabeto, apresentar lateralidade, reconhecer as correspondências grafema-fonema e as palavras e saber reflectir acerca do que lê (Carol, 1987, *in* Viana, 2002).

Outro aspecto a ter em conta é que a leitura faz parte de uma hierarquia de aprendizagens, é um processo no qual o leitor obtém informação a partir de símbolos escritos, em que primeiro necessita dominar o código escrito, para depois perceber o seu significado (Casas, 1988).

Para compreendermos como funciona a leitura é necessário saber quais as componentes e blocos que lhe estão inerentes. Assim, de um modo sumário, a descodificação implica não só uma dimensão perceptiva, como uma dimensão léxica. A primeira inclui processos de extracção de informação, a segunda remete a operações indispensáveis, para se chegar ao conhecimento das palavras (Garcia, 1995; Citolier, 1996).

O indivíduo necessita de saber relacionar os símbolos gráficos com os sons e adquirir procedimentos de leitura de palavras (Stahovich, 1982, *in* Casas, 1988). É fundamental que o reconhecimento de palavras se torne um processo automático, podendo assim libertar-se a atenção para a compreensão (Perfetti, 1992; Citolier, 1996; Linuesa & Gutiérrez, 1999; Cruz, 2007).

A compreensão é um processo cognitivo que engloba habilidades de nível superior, implicando processos interactivos, sendo essencial recorrer a metodologias e estratégias específicas que facilitem o ensino da leitura (National Reading Panel; 2000). A compreensão é a “essência da leitura”, pois é fundamental tanto para a preparação académica, assim como, para a aquisição de conhecimentos (Durkin, 1993, *in* National Reading Panel, 2000).

Em síntese, concluímos que descodificação e compreensão são imprescindíveis e actuam em paralelo e de forma interactiva (Citolier & Sanz, 1997; Linuesa & Gutiérrez, 1999).

Assim, uma criança para aprender a ler, tem de dominar o princípio alfabético, isto é, perceber correspondência letra/som e saber discriminar e identificar sons, sendo

necessário conhecer e compreender as diferenças dos sons que cada letra pode ter em diferentes palavras (Viana, 2007).

Além de aceder ao domínio do princípio alfabético a criança tem de ter também capacidade de compreender os sons do discurso, isto é, consciência fonológica (Sim-Sim, 2006). Concluindo, entende-se que a consciência fonológica e o domínio do princípio alfabético são fundamentais para o processo de aprendizagem da leitura.

A fluência serve de ligação entre o reconhecimento de palavras e a compreensão. Leitores fluentes que são capazes de reconhecer palavras com precisão e automaticamente podem concentrar a maior parte da sua atenção na compreensão (Hudson, Lane & Pullen, 2005). Uma leitura fluente depende não só do reconhecimento automático de palavras e da decodificação, mas também da execução de pausas e entoações com correcção.

Segundo alguns autores, fluência na leitura harmoniza a capacidade de reconhecer palavras automaticamente e a habilidade para ler sem esforço e com entoação apropriada (National Reading Panel, 2000).

Em resumo, uma criança adquire fluência na leitura ao longo do tempo e com prática individual. Um leitor fluente pode, no entanto, apresentar dificuldades perante um texto de teor demasiadamente técnico que ele não domina (Osborn, *et al*, 2003).

Associada à questão das componentes e blocos implicados na leitura, está a dos modelos explicativos da mesma. Este assunto, não consensual entre investigadores, levanta duas questões. Uma que diz respeito ao modo como os processos cognitivos implicados na leitura se relacionam entre si, existindo para tal duas posições, a que defende que a informação decorre de baixo para cima e a que defende o contrario.

Uma segunda questão diz respeito à disposição temporal dos processos cognitivos implicados na leitura e que origina também duas respostas: a que defende que estes se ordenam em série, com uma sequencia pré-determinada, e outra que defende um processamento paralelo.

Assim, tendo presente estas questões podemos distinguir três tipos de modelos. Um primeiro tipo de modelos chamado *modelos de processamento ascendente* (bottom-up) que defendem que a informação avança numa só direcção, dos níveis mais simples e inferiores para os mais complexos e superiores.

Um segundo tipo de modelos são os *modelos de processamento descendente* (top-down), os quais consideram que o processamento dos níveis inferiores é afectado pela informação proveniente dos níveis superiores, isto é, realça a importância dos conhecimentos anteriores do leitor.

Por fim surgem os *modelos interactivos*, que defendem a existência de um processamento em paralelo entre os diferentes níveis, ou seja, os processos sobrepõem-se temporalmente e admitem uma comunicação bidireccional entre eles. Recentemente e enquadrados nestes surgem os *modelos interactivos compensatórios* que propõem a existência de uma constante interacção entre os vários níveis, sugerindo que a cativação de um determinado nível pode compensar a falha de activação de outro.

Resumindo, podemos concluir que os mecanismos de leitura podem ocorrer seguindo três vias, a fonológica a lexical e a semântica (Sim-Sim, 1995).

Também relativamente à natureza do desenvolvimento da leitura não existe consenso entre investigadores. Uns defendem uma *descontinuidade* no desenvolvimento da leitura, onde podemos identificar várias etapas ou estádios, por outro lado encontramos aqueles que sugerem que não existem estádios claramente definidos na aprendizagem da leitura e que sugerem existir uma *continuidade* no desenvolvimento da leitura.

Sintetizando, o desenvolvimento da leitura, dependendo dos autores, pode ser visto como um processo contínuo ou por etapas, sendo as primeiras etapas fundamentais para o êxito da aprendizagem na leitura.

Parece evidente e consensual que o desempenho da leitura está relacionado com as componentes da leitura, a descodificação e a compreensão e ambas contribuem para a fluência na leitura.

Alguns autores e estudos defendem que para que a descodificação ocorra é necessário que as crianças consigam concentrar a atenção nos sons e aceder à fonologia da linguagem, ouvir, identificar fonemas, isto é, apresentar *consciência fonológica*.

Em termos de educativos a presença de consciência fonológica quando iniciamos a aprendizagem da leitura é fundamental. Pois por um lado permite perceber que a

escrita alfabética é uma forma de representar a linguagem, facilita a compreensão das regras de correspondência letra-som, por outro lado a consciência fonológica permite a leitura e aprendizagem de palavras novas, já que facilita a segmentação dos fonemas e a combinação de sons para pronunciar palavras.

Surgem assim duas teorias opostas em relação ao modo como as crianças aprendem a ler. O *método fonético ou sintético* que tem como apoio os modelos ascendentes e o *método global ou analítico* que se suporta nos modelos descendentes (Citoler & Sanz, 1997). Enquanto o *método fonético ou sintético* parte dos grafemas, que depois de serem reconhecidos podem ser unidos para formar palavras, o *método global ou analítico* parte das palavras e das frases decompondo-as, até chegar aos grafemas e fonemas. Ou seja, considerando que estas abordagens são incompatíveis do ponto de vista do modo de ensino da leitura, devemos promover uma reaproximação dos diferentes métodos.

São vários os autores sugerem que devemos fazer combinações equilibradas dos dois métodos de ensino aconselhando outro método que tem como suporte os modelos interactivos e que reúne as vantagens dos dois métodos anteriores, os *métodos mistos*. Concluindo, deveremos expor a criança a vários tipos de abordagens e práticas para perceber qual o que melhor se adapta.

No sentido de promover e desenvolver as capacidades de *fluência na leitura*, os professores devem recorrer a diversas técnicas que promovam uma leitura fluente característica dos bons leitores. Os programas de ensino da leitura que determinem uma instrução sistemática e directa na consciência fonémica, na correspondência grafema-fonema, na promoção de leituras repetidas para melhorar a fluência, no vocabulário e nas estratégias de compreensão na leitura, aparecem mais inquestionáveis.

Uma investigação conduzida pelo National Reading Panel (2000) identificou um conjunto de aspectos e instruções relativas ao ensino da leitura, que são:

- *Consciência fonológica*: habilidade para ouvir e identificar sons nas palavras faladas;
- *Correspondência grafema-fonema ou Principio alfabético*: relação existente entre as letras da escrita e os sons da fala;

- *Fluência*: capacidade para ler um texto correctamente com precisão, automatização e velocidade apropriada;
- *Compreensão*: habilidade para entender retirar si significado do que se lê.

Em síntese, o National Reading Panel (2000) aponta estratégias a utilizar de forma a promover a fluência na leitura, das quais salientamos: a leitura oral (dramatização, leitura a pares, leituras com recurso a gravações, leitura assistida por computador); leituras repetidas.

Pelo exposto, é evidente que para melhorarmos o processo educativo em geral e a leitura em particular, é imprescindível conhecermos a criança que está a aprender, não só nos processos de aprendizagem, como também nos processos excepcionais de aprendizagem.

Assim, relativamente à leitura, podemos encontrar *dificuldades gerais na aprendizagem da leitura* ou *atrasos na leitura* e *dificuldades específicas na aprendizagem da leitura* ou *dislexia*.

As dificuldades gerais na leitura resultam de uma combinação de factores que tanto podem ser extrínsecos ou intrínsecos ao indivíduo (e.g., baixa inteligência, escolaridade inadequada ou interrompida; desordens neurológicas; e problemas emocionais).

No que diz respeito às *dificuldades específicas na aprendizagem da leitura ou dislexia*, caracterizada pela dificuldade de transformar a linguagem escrita em fala, existem vários critérios de classificação: com base no momento do surgimento, na etiologia e comportamentos de leitura alterados.

Relativamente à classificação das dislexias com base no momento do surgimento, podemos referir que existem as dislexias adquiridas ou traumáticas, as dislexias de desenvolvimento ou evolutivas. As primeiras caracterizam os indivíduos que perderam a habilidade de ler em consequência de uma lesão cerebral, as segundas englobam as pessoas que experimentam dificuldades na aquisição inicial da leitura.

Cada vez são mais as provas que os subtipos presentes na dislexia adquirida (periféricas e centrais) também existem na de desenvolvimento e apresentam características semelhantes. Em termos educativos são as que mais importam pelo que é imperioso conhecê-las um pouco melhor.

No que diz respeito às dislexias de desenvolvimento ou evolutiva elas podem dividir-se em dislexia fonológica e superficial. É também referida a existência de um terceiro tipo de dislexia, a mista ou profunda que se caracteriza por juntar os problemas inerentes às dislexias fonológicas e superficiais (Cruz, 2007).

Relativamente à classificação com base na etiologia, surgem duas abordagens, uma que sugere três grupos de perspectivas: visuoperceptivo-motor, neurobiológicas, psicolinguísticas. Outra que apresenta dois grupos, os que admitem uma causa única e os que referem causas múltiplas. Neste tipo de classificação incluem-se as causas genéticas, as que resultam de disfunções cerebrais mínimas, as emocionais e as provocadas por deficiência de estimulação.

Perante o anteriormente exposto podemos dizer que grande parte das dificuldades de leitura emerge da existência de problemas em descodificar e reconhecer palavras. Podemos evidenciar quatro grupos de erros mais frequentes ao nível da descodificação: erros na leitura de letras; erros na leitura de sílabas e erros na leitura de palavras; leitura lenta; vacilações e repetições. Ao nível da compreensão as dificuldades podem ser literais, interpretativas ou críticas.

A leitura é uma das competências mais avaliadas em contexto escolar. No caso da avaliação da leitura, esta não deverá limitar-se ao diagnóstico geral, mas sim, verificar as particularidades para que seja possível estabelecer com precisão onde residem as dificuldades.

Existem três dimensões empíricas na leitura: descodificação, fluência e compreensão, podendo cada uma destas componentes ser avaliada. No caso da descodificação podemos avaliar a consciência fonológica que alguns autores referem como desempenhar um papel preponderante na aprendizagem da leitura e o domínio do princípio alfabético, uma vez que o conhecimento das letras aparece como uma habilidade que mantém uma estreita relação com o desempenho da leitura.

Alguns testes de avaliação da consciência fonológica incluem tarefas de classificação, de segmentação e de manipulação enquanto em relação ao domínio do princípio alfabético é possível realizar provas para verificar se a criança reconhece o nome e o som das letras e se identifica pares de palavras, iguais ou diferentes.

A avaliação da fluência da leitura surge como um fio condutor, ligando a avaliação da

descodificação e da compreensão. Para que se proceda à avaliação da fluência da leitura é necessário avaliar todos os aspectos que lhe estão inerentes: precisão, que se avalia registando o número de erros cometidos num texto ou num determinado número de palavras; a automatização, que é avaliada através da medição da velocidade de leitura, com leituras cronometradas; e a prosódia, que pode ser avaliada através da expressão, tom e a separação de partes das frases.

A compreensão de leitura envolve duas competências, o vocabulário e o raciocínio. O vocabulário é passível de ser avaliado através de testes de escolha múltipla. O raciocínio implica que se compreendam os termos e expressões do texto e as suas características sintáticas e semânticas. As primeiras podem ser avaliadas através de perguntas sobre o seu significado, as segundas através perguntas de índole diversa, dependendo do tipo de relação existente no texto.

Resumindo, percebe-se que o domínio da fluência na leitura é essencial para que se obtenha uma leitura bem sucedida, é no entanto importante não esquecer que serão também necessários programas de sensibilização fonémica, vocabulário e compreensão para que leitores tenham sucesso. Os métodos de instrução para aprimorar a fluência deverão estar incluídos em programas de leitura e não deverão ser intervenções autónomas.

Fazendo um breve resumo da abordagem teórica da nossa investigação, podemos retirar as seguintes conclusões gerais:

- A leitura corresponde ao nível receptivo do segundo sistema simbólico da hierarquia da linguagem;
- Envolve duas componentes a descodificação e a compreensão;
- Implica a recuperação ou acesso léxico interior que pode ser realizado por via directa ou indirecta;
- Implica vários tipos de modelos de processamento: os ascendentes, os descendentes, os interactivos e os interactivos compensatórios;
- Desenvolvendo-se de modo contínuo ou descontínuo envolve aspectos logográficos ou visuais, alfabéticos, ortográficos e fonológicos;
- Apoia-se em dois métodos: o *método fonético ou sintético* que tem como apoio os modelos ascendentes e o *método global ou analítico* que se suporta nos modelos descendentes;

- Abrange a consciência fonológica; domínio do princípio alfabético; fluência (precisão, automatização, prosódia); vocabulário e compreensão;
- Implica o recurso a diversas técnicas que permitam promover uma leitura fluente;

Passamos agora à reflexão sobre o estudo empírico, que teve como finalidade construir um instrumento que permita avaliar a fluência na leitura com fidelidade, tanto em crianças com NEE como em crianças sem NEE.

De seguida apresentaremos as principais conclusões dos dois estudos práticos levados a cabo por nós e que se orientam para estes aspectos, nomeadamente, avaliar as características psicométricas dos textos (i.e., Estudo 1) e averiguar se o texto com melhores características psicométricas permite diferenciar os alunos com e sem NEE (i.e., Estudo 2).

Tendo em consideração que o propósito do Estudo 1 foi de investigar as características psicométricas dos textos, apoiámo-nos na informação teórica acerca do tema e procurámos analisar os mesmos quanto aos seguintes aspectos: Índice de Dificuldade; Poder Discriminativo; Fidelidade e validação Externa.

Deste modo, depois de analisados os textos quanto aos aspectos descritos anteriormente verifica-se, numa primeira conclusão e no que diz respeito ao Índice de dificuldade que embora longe das percentagens sugeridas pela literatura, o texto 2 é o que apresenta maior número de índices difíceis e o único texto que apresenta índices muito difíceis, pelo que é aquele que mais vai de encontro à informação teórica consultada.

Uma outra conclusão a que chegámos refere-se ao Poder Discriminativo concluindo que o texto 3 é o que apresenta maior poder discriminativo ou validade interna. Existe portanto uma relação entre o índice de dificuldade e o poder discriminativo de um item, isto é, os itens muito fáceis ou muito difíceis têm menor capacidade de discriminação dos sujeitos entre si, pelo que o texto referido anteriormente apresenta os melhores resultados.

Uma terceira conclusão relaciona-se com a Fidelidade dos textos, isto é, todos os textos apresentarem um coeficiente de Alpha Cronbach de 0.993, pelo que exibem boa consistência interna ou homogeneidade.

A quarta conclusão diz respeito à Validade Externa verificando-se que todos os textos apresentam uma correlação significativa para $p=0.05$ na maioria dos itens, pelo que estes oferecem uma boa correlação.

Ao analisarmos as correlações dos textos 1 e 3, comprovamos que o texto 3 é o que nos oferece melhores correlações.

Em síntese, no Estudo I podemos concluir que os textos 1, 2 e 3 apresentam qualidades de Fidelidade; que o texto 2 apresenta o melhor Índice de Dificuldade e que o texto 3 exibe o melhor índice de Discriminação e Validade Externa com a melhor correlação dentro dos valores exigidos, pelo que concluímos que o texto três é o que apresenta melhores qualidades psicométricas.

Assim, uma importante conclusão do Estudo I é que embora os textos apresentem qualidades psicométricas estas ficaram abaixo do desejável.

Passando agora a uma reflexão do Estudo II, relativo averiguação das capacidades de diferenciação dos alunos com e sem NEE do texto 3, nomeadamente quanto ao aspectos que caracterizam a fluência: precisão, prosódia e velocidade, chegou-se às seguintes conclusões.

Como primeiras conclusões relativamente à precisão nomeadamente, a análise das Palavras Lidas Correctamente, o Número de Erros, Substituições, Omissões, Inversões, Adições, Palavras Não Lidas podemos, enumerar as seguintes:

- Os alunos com NEE apresentam um número médio de palavras lidas Correctamente inferior aos alunos sem NEE;
- Em relação ao número máximo e mínimo de erros, verifica-se um aumento significativo destes nos alunos com NEE.
- Relativamente ao número de substituições verifica-se que os alunos sem NEE efectuem consideravelmente menor número que os com NEE.
- Averiguamos ainda que, a diferença de resultados obtidos na média, mínimo, máximo e desvio padrão entre grupos é elevada, pelo que concluímos que a análise das substituições cometidas no texto nos permite diferenciar alunos com e sem NEE.

- Ao analisarmos a distribuição média de valores, percebemos que o número máximo de omissões cometidas pelos alunos com e sem NEE é muito semelhante, sendo o mínimo de igual valor, a média de omissões de 4 e 1 e o desvio padrão de 4 e 2 respectivamente.
- No que se refere à análise da distribuição média de inversões, reparamos que os alunos sem e com NEE apresentam um valor máximo muito idêntico, um desvio padrão de 2 e 5 e uma média de 1 e 5 inversões respectivamente.
- Relativamente às omissões estas foram cometidas de igual modo pelos alunos sem e com NEE erros, sendo mesmo o valor máximo muito semelhante, de 11 para os alunos sem NEE e de 12 para os alunos com NEE como já tinha acontecido com as inversões.
- No que diz respeito às palavras não lidas verificamos ainda que, a diferença de resultados obtidos na média, máximo e desvio padrão é elevada entre os grupos, pelo que concluímos que o número de PNL no texto nos permite diferenciar alunos com e sem NEE.
- Relativamente ao Índice de precisão verificamos que os alunos sem NEE conseguiram ler em média um número superior de palavras. Registamos que a média deste índice nos alunos sem NEE é 95 e que no caso dos alunos com NEE a média é de 42.
- Com base na análise de resultados registámos que, no caso dos alunos com NEE, a média obtida de índice de precisão é muito próxima dos valores máximos e que no caso dos alunos sem NEE este valor está muito abaixo da média.

Como conclusões relativamente à prosódia nomeadamente, em relação à análise das vírgulas, pontos finais, dois pontos, travessão, ponto de interrogação, ponto de exclamação e reticências podemos enumerar as seguintes:

- Em relação às vírgulas respeitadas concluímos que parece ajudar-nos a diferenciar os desempenhos dos alunos, verificando-se que no caso dos alunos sem NEE o mínimo e o máximo são superiores, sendo que no máximo é muito evidente essa diferença.
- No que diz respeito aos pontos finais respeitados verificamos uma diferença significativa na média, pelo que podemos concluir que o ponto final nos possibilita diferenciar os alunos com e sem NEE.

- Relativamente aos dois pontos, os alunos sem NEE respeitaram esta pontuação. Os alunos com NEE tiveram mais dificuldades em respeitar esta pontuação, pelo que a média e o valor máximo é inferior.
- À semelhança do que aconteceu nos dois pontos, os alunos sem NEE respeitaram o travessão. Os alunos com NEE tiveram mais dificuldades em respeitar esta pontuação, pelo que a média e o valor máximo é inferior.
- Relativamente aos pontos de interrogação podemos concluir que, embora estes estejam presentes no texto em pequena quantidade parecem permitir diferenciar os alunos com e sem NEE.
- No que diz respeito aos pontos de exclamação, à semelhança dos pontos de interrogação, embora estes estejam presentes no texto em pequena quantidade, possibilitam diferenciar os alunos com e sem NEE.
- No que se refere às reticências podemos concluir que estas, como nas duas pontuações anteriores, embora estejam presentes no texto em pequena quantidade, parecem permitir diferenciar os alunos com e sem NEE.
- Em relação aos tempos de leitura da nossa amostra concluímos que estes diminuem em função da ausência de NEE, tal como seria de esperar.
- Em relação a este aspecto prosódico verificamos que a diferença de resultados obtidos na média, mínimo, máximo e desvio padrão entre grupos é acentuada, pelo que concluímos que a análise da velocidade (tempo de leitura) possibilita diferenciar alunos com e sem NEE.
- Relativamente ao Índice de velocidade averiguámos que este é superior para os alunos sem NEE. Verificámos também que a média deste índice nestes alunos é de 45 por minuto e que no caso dos alunos com NEE a média é de 3. Concluímos portanto que o índice de velocidade nos ajuda a discriminar os desempenhos (palavras lidas por minuto) dos alunos com e sem NEE.

O objectivo do segundo estudo foi verificar até que ponto o texto com melhores características psicométricas contribui para o diagnóstico diferencial de crianças com e sem NEE. Para tal, avaliámos os resultados da fluência na leitura, no texto 3, nos aspectos que a definem precisão, prosódia e velocidade.

Os resultados desta investigação sobre a avaliação da fluência na leitura parecem confirmar que, para a realizar os professores podem usar avaliações formais no 2º ano de escolaridade, como sugere a literatura (Osborn *et al.*, 2003) e que esta pode ser feita através de audições de leitura em que se regista o número de erros, se avalia a

expressão e entoação e se mede a velocidade de leitura (Hudson, Lane & Pullen, 2005).

Numa primeira conclusão geral relativamente à precisão, concluímos que a análise do número de Erros (Ne), número de Substituições (S) cometidas e número de Palavras Não Lidas (PNL) possibilitam diferenciar os alunos com e sem NEE.

Uma segunda conclusão relativa à prosódia (pausas e entoações efectuadas) nomeadamente, vírgulas, pontos finais, pontos de interrogação, ponto de exclamação e reticências permitem distinguir os desempenhos dos alunos.

Relativamente aos sinais de pontuação, por alguns deles se encontrarem no texto em número reduzido, como é o caso dos dois pontos, travessão, ponto de interrogação, reticências, e outros se apresentarem em maior número e mais discriminativos, designadamente os pontos finais, as vírgulas e os pontos de interrogação, apontamos estes últimos como os que revelam maior capacidade de diferenciar os alunos com e sem NEE.

Uma terceira conclusão diz respeito à velocidade (tempo de leitura) e sugere que esta é um indicador que parece permitir diferenciar os alunos com e sem NEE, quer em termos do total de tempo de leitura quer em termos do índice de velocidade.

No entanto, apesar de reconhecermos todas as potencialidades desta avaliação e estarmos cientes da sua utilidade em termos práticos, apresentamos as seguintes limitações do estudo:

- A amostra, apesar de extensa, não permite retirar ilações em termos práticos de desempenho para a população portuguesa, pois restringe-se apenas a um pequeno grupo urbano de alunos a frequentar o 2º ano de escolaridade.
- A presença de um elevado número de crianças cujos pais pertencem à classe alta e média alta e com habilitações académicas de nível superior, poderá ter criado um enviesamento de resultados;
- A avaliação da precisão e da fluência na leitura não se esgotam com este tipo de avaliação, devendo complementada por outro tipo de provas, nomeadamente por testes de compreensão da leitura, podendo ser incluída no teste com recurso ao reconto oral do texto.

- Devido às limitações de tempo a avaliação dos vários aspectos que caracterizam a fluência na leitura, torna-se exaustiva e complexa no cruzamento de variáveis.

Em termos de investigação futura achamos pertinente o alargamento da sua aplicação a populações do meio rural, no sentido de perceber a capacidade de discriminação destes sujeitos com o mesmo texto.

Pensamos que é importante continuar com os estudos da validade da prova, nomeadamente com o estudo em termos de fidelidade do texto (teste-reteste ou reteste). Consideramos ainda que poderia ser interessante avaliar as características psicométricas do texto isoladamente (precisão, prosódia e velocidade).

Assim, não obstante pensamos ter contribuído para aumentar o conhecimento relativamente à avaliação da leitura, continuando a ser necessário saber mais sobre:

- A forma como as crianças aprendem a ler e os processos envolvidos;
- O que corre mal quando não se consegue ler com fluência;
- Modos de intervir para o desenvolvimento da fluência na leitura;

Em conclusão, tendo em consideração que a avaliação da fluência na leitura se deve apoiar em evidências científicas fiáveis, e não esquecendo que a fluência na leitura é crucial para o desenvolvimento do indivíduo, torna-se necessário continuar a desenvolver estudos nesta área e promover a mesma junto da comunidade educativa e da população em geral.

- Almeida L. S. & Freire, T., (1997).** Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação. Coimbra: APPORT – Associação dos Psicólogos Portugueses
- Associação Nacional de Dislexia, (2005),** consultado em 20 de Agosto de 2008
<http://www.apdis.com/dislexia>
- Bairrão J., Felgueiras, I. Fontes, P., Pereira, F. & Vilhena, C. (1998).** Os alunos com necessidades educativas especiais: Subsídios para o sistema de educação. Lisboa Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação.
- Baroja, F. F.; Paret, A. M. L. & Riesgo, C. P. (1993).** *La Dislexia – Origen, Diagnóstico y Recuperación*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial
- Bastidas, J. A. (1984).** The Cloze Procedure as a Teaching Technique to Improve Reading Comprehension. *English Teaching Forum*, 2 20-24). Consultado a 20/09/2008 em http://www.ipv.pt/millennium/arq8_1.htm
- Beech, J. & Singleton, C. (1997).** *Psychological Assessment of Reading*. London: Routledge.
- Biemiller, A. & Shany, M. T. (1995).** Assisted reading practice: Effects on performance for poor readers in grades 3 and 4. *Reading Research Quarterly*, 30, 382-395.
- Cadório, L. (2001).** *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte
- Caldas, A. C. (1999).** *A Herança de Franz Joseph Gall – O Cérebro ao Serviço do Comportamento Humano*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Casas, A. M. (1988).** *Dificultades en el Aprendizaje de la Lectura, Escrita y Cálculo*. Valencia: Promolibro.
- Castro S. L. & Gomes, I. (2000).** Dificuldade de Aprendizagem da Língua Materna. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chall, J. S. (1987).** Reading Development in Adults of Dyslexia, 37, 240-251.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A. & Baldwin, L. E. (1990).** *The reading crisis, Why poor children fall behind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Citoler, S. D. & Sanz, R. O. (1993a).** A Leitura e a Escrita: processos e dificuldades na sua aquisição. In. R. Boutista (coord.)
- Citoler, S. D. & Sanz, R. O. (1997).** A Leitura e Escrita: Processos e Dificuldades na Sua Aquisição. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 111-136). Lisboa: Dinalivro.
- Citoler, S. D. (1996).** *Las Dificultades de Aprendizaje: Un Enfoque Cognitivo – Lectura, Escritura Matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Colaço, C. J. P. & Preto, J. G. P. F. (1986)** Métodos de análise quantitativa. Qualidades específicas de uma tese. (Volume 2). Universidade Técnica de Lisboa.

- Cordeiro, M. H. (1999).** Towards the understanding of the alphabetic principle. London,. 280 f. (Doctoral Thesis). Institute of Educational, University of London.
- Cruz, V. (1999).** Dificuldades de Aprendizagem: Fundamentos. Porto Editora.
- Cruz, V. (2005).** Uma Abordagem Cognitiva às Dificuldades na Leitura: Avaliação e Intervenção. Dissertação de Doutoramento. Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Cruz, V. (2007).** *Uma Abordagem Cognitiva às Dificuldades na Leitura: Avaliação e Intervenção*. Lisboa: Edições Lidel
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998).** What reading does for the mind. *American Educator*, 22, 8-15.
- Curto, Morillo & Teixidó (2000).** Escrever e Ler vol. I – Como as Crianças Aprendem e Como o Professor pode Ensiná-las a escrever e a Ler. Porto Alegre: Artmed Editora Consultado a 27 de Agosto de 2008
<http://www.pucrs.br/faced/programas/1425f-07.pdf>
- Das, J. P., Garrido, M. A., González, M., Timoneda, C. & Pérez – Álvarez, F. (2001).** *Dislexia y Dificultades de Lectura: Una Guia para Maestros*. Barcelona: Paidós.
- Demont, E. (1997).** *Consciência Fonológica, Consciência Sintáctica: Que Papel (ou papeis) Desempenha na Aprendizagem Eficaz da Leitura?* In Jacques Grégoire e Bernadette Piérat (Org.). *Avaliação dos Problemas de Leitura – Os Novos Modelos Teóricos e suas Implicações Diagnosticas*. (pp. 189-201). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Dicionário Enciclopédico (1985).** Koogan Larousse Selecções
- Diciopédia, (2005).** *Prosódia*. In Diciopédia 2005 [DVD-ROM]. Porto Editora, 2004. ISBN: 973-0-65258-6.
- Ehri, L. C. & Wilce, (1985).** Movement into Reading: It the first stage of printed word learning visual or phonetic? *reading Research Quarterly*, 20, 32-35.
- Ehri, L. C. (1995).** Teachers Need to Know How Word Reading Processes Develop to Teach Effectively to Beginners. In C. N. Hedley, P. Antonacci & M. Rabinowitz (Eds.), *Thinking and Literacy: The Mind of Work*, Hissdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ehri, L. C. (1997).** Sight Word Learning in Normal Readers and Dyslexics. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of Reading Acquisition and Dyslexia: Implications for Early Intervention* (pp. 163-189). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Ehri, L. C. (2002).** Reading Processes, Acquisition, and Instructional Implications. In G. Reid, & J. Wearmonth (Eds.), *Dyslexia and Literacy* (pp. 167-185). London: John Wiley & Sons.
- Ellis, A. W. & Young, A. W. (1997).** *Human Cognitive Neuropsychology: A textbook with Readings*. London: Psychology Press.

- Ellis, A. W. (1984).** Reading, Writing and Dyslexia – A Cognitive Analysis. Hillsdale, NJ:LEA.
- Ellis, A. W. (1985).** Leitura, Escrita e Dislexia: Uma Análise Cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fonseca, V. & Mendes, N. (1988).** Escola, Escola, Quem És Tu – Perspectivas Psicomotoras do Desenvolvimento Humano. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (1996).** Assessment and Treatment of Learning Disabilities in Portugal. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (2), 114-117.
- Fonseca, V. (1984).** Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem. Lisboa: Editorial Notícias
- Fonseca, V. (1986).** Alguns Fundamentos Psiconeurológicos e Psicomotores da Dislexia. *Ludens*, 11 (1), 17-33.
- Fonseca, V. (1999).** Insucesso Escolar – Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem. Lisboa: Âncora.
- Foorman, B. R., & Mehta, P. (2002, November).** Definitions of fluency: Conceptual and methodological challenges. PowerPoint presentation at A Focus on Fluency Forum
- Foorman, B. R., Fletcher, J. M. & Francis, D. J. (2002).** Preventing Reading Failure by Ensuring Effective Reading Instruction. In S. Patton & M. Holmes (Eds.), *The Keys to Literacy* (pp. 36-42). Washington: Council for Basic Education.
- Frith, U. (1985).** Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia* (pp. 301-330). London: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hamlett, C.L., Walz, L., & Germann, G. (1993).** Formative evaluationof academic progress: How much growth can we expect? *School psychology Review*, 22(1), 27-48.
- Fuchs, L.S., Fuchs, D., Hosp, MD.,& Jenkins, J. (2001).** Oral reading fluency as na indicator of reading competence:Atheoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5, 239-259.
- Garcia, J. N. (1995).** *Manual de Dificultades de Aprendizaje*: Lenguaje, Lecto-Escritura y Matemáticas. Madrid: Narcea.
- Gaskins, I. W. (2004).** Word Detectives. *Educational Leadership*, 61 (6), 70-73.
- Gerber, A. (1996).** Problemas de Aprendizagem Relacionados à Linguagem: Sua Natureza e Tratamento. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Giasson, J. (1993).** *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa.
- Good, R. H., & Kaminski, R. A. (2002).** Dynamic indicators of basic early literacy skills (6th ed.). Eugene, OR: University of Oregon.

- Good, R. H., Simmons, D. C., Kame'enui, E. J (2001).** The importance and decision-making utility of a continuum of fluency-based indicators of foundational reading skills for third-grade high-stakes outcomes. *Scientific Studies of Reading*, 5, 257-288.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986).** Decoding, Reading, and Reading Disability. *Peer Reviewed Journal*, 7(1), pp. 6-10
- Harris, T. L., & Hodges, R. A. (1995).** The literacy dictionary. Newark, DE: International reading Association.
- Hasbrouck, J. (2005).** *Reading Fluency*. Treasurs (Eds.), Macmillan / McGraw-Hill
- Hasbrouck, J. E., & Tindal, G. (1992).** Curriculum-based oral reading fluency norms for students in grades 2 through 5. *TEACHING Exceptional Children*, 24(3), 41-44.
- Hayes, D. P., Wolfer, L. T. & Wolfe, M.F., (1996)** *American Educational Research Journal*, 33(2), 1996, pp. 489-508 .
- Heaton, P. & Winterson, P. (1996).** *Dealing with Dyslexia*. London: Whurr Publishers.
- Horta, (2007).** consultado a 25 de Novembro de 2008 em [http://www.dgidec.min-edu.pt/serprof/acurric/av_es/texto\(18\).pdf](http://www.dgidec.min-edu.pt/serprof/acurric/av_es/texto(18).pdf)
- Hudson, R. F., Lane, H. B. & Pullen, P. C., (2005).** *Reading fluency assessment and instruction: What, Why, and how?* International Reading association, (pp. 702-714).
- JenKins, J. R., Fuchs, L. S., van den Broek, P., Espin, C. & Deno, S. L. (2003).** Sources of Individual Differences in Reading Comprehension and Reading Fluency. *Journal of Educational Psychology*, vol 95 (4), pp. 719-729.
- Jíminez, R. B. (1997a).** Uma escola para todos: A integração escolar. In: R. Bautista (Coor.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 8-19). Lisboa: Dinalivro.
- Johnson, D. J. & Myklebust, H. R. (1991).** *Distúrbios de Aprendizagem – Princípios e Práticas Educacionais*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Juel, C., Griffith, P. & Gough, P. B. (1986).** Acquisition of Literacy: A Longitudinal Study of Children in First and Second Grade. *Journal of Educational Psychology*, 78(4), pp. 243-255.
- Kirk, S. A., Gallagher, J. J. & Anastasion, N. J. (1993).** *Educating Exceptional Children*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Koskinen, P. S. & Blum, I. H. (1986).** Paired repeated reading: A classroom strategy for developing fluent reading. *The Reading Teacher*, 40, 70-75.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2000).** Fluency: A review of developmental and remedial practices. Ann Arbor, MI: Center for the Improvement of Early Reading Achievement.

- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003).** Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3-21.
- LaBerge, D. & Samuels, J. C. (1974).** Toward a theory of automatic information processing in reading. In H. Singer & R. Ruddel (1985), *Theoretical models and processes of reading*. Delaware: I Reading Association & LEA.
- Lerner, L. (2003).** *Del maltrato a la autestima. En busca de la Salud*. Buenos Aires: Lugar.
- Linuesa, M. C. & Gutiérrez, A. B. D. (1999).** *La Enseñanza de la Lectura: Enfoque Psicolinguístico y Sociocultural*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Lomas, C. (2003).** O Valor das palavras, Falar, Ler e Escrever nas aulas
Porto: Edições ASA
- Lyon, G. R. (2002).** Overview of reading and Literacy Research. In S. Patton & M. Holmes (eds.), *The Keys to Literacy* (pp. 8-17). Washington: Council for Basic Education.
- Marsh, G., Friedman, M., Welch, V. & Desberg, P. (1981).** A Cognitive-Developmental Theory of Reading Acquisition. In G. E. Mackinnon & T. G. Waller (Eds.), *Reading Research: Advances in Theory and Practice III*. London: Academic Press.
- Marston, D., & Magnusson, D. (1985).** Implementing curriculum-based measurement in special and regular education settings. *Exceptional Children*, 52, 266-276.
- Martins, M. A. & Niza, I. (1998).** *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, M. A. & Silva A. C. (1999).** Os nomes das letras e a Fonetização da escrita: *Análise Psicológica* (XVII): 49.
- Martins, M. A. (1996).** *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Martins, M. A. (2000).** *Pré -História da Aprendizagem da Leitura* (3ª ed.). Lisboa: ISPA.
- Mendes, A. Q. & Martins, M. A. (1986).** *Aspectos Cognitivos e Metacognitivos na Aprendizagem da Leitura*. *Análise Psicológica*, 1 (V), 45-65.
- Menon, S., & Hiebert, E. H. (2003, April).** A comparison of first grades' reading acquisition with little books and literature anthologies. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Meyer, M. S., & Felton, R. H. (1999).** Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49, 283-306.
- Molina, S. (2000).** *Perspectiva Neuropsicológica*. Madrid: Ediciones Adhara.

- Monedero, C. (1989).** *Dificultades de Aprendizaje Escolar – Una Perspectiva Neuropsicológica*. Madrid: Ediciones Pirámide, S. A.
- Morais, J.(1997).** A arte de Ler: Psicologia Cognitiva da Leitura, Lisboa: Edições Cosmos.
- National Reading Panel (2000).** Report of the National Reading Panel: Teaching Children to read. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development.
- National Research Council (1998).** Preventing Reading Difficulties in Young Children. Washington. National Academy Press.
- Neves, M. C. & Martins, M. A. (2000).** *Descobrimos a Linguagem Escrita*. Lisboa: Escolar Editora.
- NICHHD, N. I. (2000).** Report of the National Reading Panel. Teaching Children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implication for reading instruction: Reports of the subgroups. Consultado a 29 de Agosto de 2008, <http://www.nationalreadingpanel.org/publications/subgroups.htm>
- Osborn et al, (2003).** A Focus on Fluency, Pacific Resources for Education and Learning.
- Perfetti, C. A. (1992).** A Capacidade para a Leitura. In: Robert Sternberg (Ed.), As Capacidades Intelectuais Humanas (pp. 72-96). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Perfetti, C. A., (1989).** Représentations et prise de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture. Recherche empiriques et implications pédagogiques. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Perfetti, C. A., Beck, I., Bell, L. C. & Hughes, C. (1987).** *Phonemic knowledge and Learning to Read are Reciprocal: A Longitudinal Study of First Grade Children*. Merrill-Palmer Quarterly, 33 (3), 283-319.
- Perfetti, C., Landi, N. & Oakill, J. (2007).** The Acquisition of Reading Comprehension Skill, In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), The Science of Reading (pp. 227 – 247). Malden: Blackwell Publishing.
- Pinto, A. C. (2001).** Factores relevantes na avaliação escolar por perguntas de escolha múltipla. Faculdade de Psicologia e de C. da Educação, Universidade do Porto.
- Rasinski, T. V. (2000).** Speed does matter in reading. The Reading Teacher, 54, 146-150.
- Rasinski, T. V., Padak, N., Linek, W. L., & Sturtevant, E. (1994).** Effects of fluency development on urban second-grade readers. Journal of Educational Research, 87, 158-165.
- Raven, J. C. (1981).** Coloured Progressive Matrices: Sets A, Ab, B. London: H. K. Lewis.

- Rebelo, J. A. S. (1993).** *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Ribeiro, I. S., Almeida, L. S. & Gomes, C. (2006).** Conhecimentos Prévios, sucesso Escolar e Trajectórias de Aprendizagem. *Avaliação Psicológica*, 5(2), pp. 127-133
- Rodrigues, I. M. G. (2007).** *O Corpo e a Fala – Comunicação verbal e não-verbal na interacção face a face*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Rodriguez, M. A. C. (1991).** *A Dislexia*. Lisboa: Editorial O Livro
- Samuels, S. J. (1979).** The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32, 403-408
- Samuels, S. J. (2002).** Reading fluency: Its development and assessment. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 166-183). Newark, DE: International Reading Association.
- Santo, E. M. (2007).** *Ler e escrever em português... na cultura digital*. Consultado a 6 de Setembro 2008, http://www.proformar.org/revista/edicao_16/pag_6.htm
- Santos, E. (2000).** *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes – um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Shaywitz, M. D. (2008).** *Vencer a Dislexia: Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto: Porto Editora
- Silva, A. C. , (1997).** Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: Mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo: *Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da educação. Análise Psicológica*, 2 (XV): 283-303. Consultado a 12 Dezembro de 2008 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v15n2/v15n2a08.pdf>
- Silva, A. C., (2004).** Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica* (2004), 1 (XXII): 187-191, Consultado em Dezembro de 2008. <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a17.pdf>
- Sim-Sim, I. & Viana, F. L. (2007).** *Para a Avaliação do Desempenho de Leitura*, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (1995).** *Desenvolver a Linguagem, Aprender a Língua*. In A. D. Carvalho Org., *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (1998).** *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa. Universidade Aberta. p. 221
- Sim-Sim, I. (2002).** Prefácio. *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.

- Sim-Sim, I. (2006).** Avaliação da Linguagem Oral – Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas (4ª ed.), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (2006).** *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.
- Snow, C. (2002).** Reading for Understanding: Toward a Research and Development Program in Reading Comprehension. Santa Monica: RAND.
- Snowing, M. (1994).** *Dyslexia: A Cognitive Development Perspective*. Oxford: Blackwell.
- Sousa, C. (2000).** Avaliação das dificuldades de aprendizagem da leitura: O difícil consenso de critérios. Tese de Mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Spear-Swerling, L. & Sternberg, R. J. (1996).** *Off Track: When Poor Readers Become "Learning Disabled"*. Boulder: West view Press.
- Stahl, S. A., Heubach, K., & Gramond, B. (1996).** Fluency oriented reading Instruction (NRRC Report No. 79). College Park, MD: National Reading Research Center. Consultado a 18 de Outubro de 2008
<http://www.lesn.appstate.edu/fryeem/RE5710/fluency/Kuhnreview.pdf>
- Stanovich, K. E. (1991).** Conceptual and Empirical Problems with Discrepancy Definitions of Reading Disability. *Learning Disability Quarterly*, 14 (Fall), 269 – 280.
- Stanovich, k. E. (1991).** Word recognition: Changing perspectives. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp.418-452). New York: Longman.
- Temple, (1997).** Testes: objectivos ou não objectivos, eis a questão! In.: *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE, 1994. Consultado a 15 de Novembro de 2008 em
[http://www.dgidc.min-edu.pt/serprof/acurric/av es/texto\(18\).pdf](http://www.dgidc.min-edu.pt/serprof/acurric/av es/texto(18).pdf)
- The Warnock Report (1978).** Special educational needs Report of the Committee of Enquiry into the education of handicapped children and young people. London: Her Majesty's Stationery Office 1978.
<http://www.dg.dial.pipex.com/documents/docs3/warnock21.shtml>
- Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Alexander, J., & McFee, K. (2002, November).** The challenge of fluent reading for older children with reading difficulties. PowerPoint presentation at A Focus on Fluency Forum, San Francisco, CA. Available at www.prel.org/programs/rel/fluency/Torgesen.ppt
- Torres, R. M. R, Fernández, P. (2001).** *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Amadora: McGraw-Hill
- Turner, M. (1997).** Assessment by Educational Psychologist. In J. R. Beech & C. Singleton, *The Psychological Assessment of Reading* (pp.49-66). London: Rutledge Assessment Library.

- Vaz, J. P. (1998).** Compreensão na Leitura: Processos e Estratégias para Activação de Competências. Tese de Doutoramento não publicada, Universidade de Coimbra.
- Vega, F. C. (1994).** Psicología de la Lectura: Diagnóstico y Tratamiento de los Trastornos de Lectura. Barcelona: Praxis.
- Vega, F. C. (2002).** Psicología de la Lectura: Diagnóstico y Tratamiento de los Transtornos de Lectura. Barcelona: Praxis.
- Velasquez, M. G. F (2002).** Consciência fonológica e conceitos acerca da escrita: um estudo com alunos do 1º ano de escolaridade. Braga: Instituto de educação e psicologia (Tese de Mestrado).
- Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002).** Aprender a ler: Da aprendizagem formal. Porto: Edições Asa.
- Viana, F. L. (2002).** Melhor Falar para melhor ler. Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos). 2ªa Edição Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Viana, F. L. (2007).** As rimas e a consciência fonológica: Universidade do Minho Instituto de Estudos da Criança consultado em Setembro 2008 em http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=60&fileName=artigo_rimas.pdf
- Viana, F. L. P. (1998).** Da linguagem oral à leitura: Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho.
- Viana, F. L. P. (2001).** *Melhor Falar para Melhor Ler – Um Programa de desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos)*. Braga: Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Viana, F. L. P. (2003).** *Da Linguagem Oral à Leitura: Construção e Validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vollands, S. R., Topping, K. J., & Evans, R. M. (1999).** Computerized selfassessment of reading comprehension with the accelerated reader: Action research. *Reading and Writing Quarterly*, 15, 197-211.
- Wallon, H. (1979).** *Do Acto ao Pensamento – Ensaio de Psicologia Comparada*. Lisboa: Moraes Editores.
- Wallon, H. (1980).** *Psicologia e educação da Infância*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Wong, B. Y. (1996).** *The ABC's of Learning Disabilities*. San diego: Academic Press.
- Zeno, S. M., Ivens, S. H., Millard, R. T., & Duvvuri, R. (1995).** *The educator's Word frequency guide*. New York: Touchstone Applied Science Associates, Inc.

FREQUENCIES VARIABLES=Apoio
 /ORDER=ANALYSIS.

Frequencies

Notes

Output Created	2009-01-18T17:33:47.285	
Comments		
Input	Data	C:\Users\Rui Silvestre\Documents\TESE\11-01-2009\SPSS\base de dados.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	142
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax	FREQUENCIES VARIABLES=Apoio /ORDER=ANALYSIS.	
Resources	Processor Time	0:00:00.016
	Elapsed Time	0:00:00.008

[DataSet1] C:\Users\Rui Silvestre\Documents\TESE\11-01-2009\SPSS\base de dados.sav

Statistics

Apoio

N	Valid	142
	Missing	0

Apoio

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sem NEE	131	92,3	92,3	92,3
	Com NEE	11	7,7	7,7	100,0
	Total	142	100,0	100,0	

```

FREQUENCIES VARIABLES=Idade
  /STATISTICS=STDDEV MINIMUM MAXIMUM
  /ORDER=ANALYSIS.

```

Frequencies

Notes

Output Created	2009-01-06T16:37:00.953	
Comments		
Input	Data	C:\Users\Rui Silvestre\Documents\TESE\SPSS\base de dados.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	142
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax	FREQUENCIES VARIABLES=Idade /STATISTICS=STDDEV MINIMUM MAXIMUM /ORDER=ANALYSIS.	
Resources	Processor Time	0:00:00.016
	Elapsed Time	0:00:00.017

[DataSet1] C:\Users\Rui Silvestre\Documents\TESE\SPSS\base de dados.sav

Statistics

Idade

N	Valid	142
	Missing	0
	Std. Deviation	4
	Minimum	90
	Maximum	118

Idade

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 90	6	4,2	4,2	4,2
91	7	4,9	4,9	9,2
92	13	9,2	9,2	18,3
93	12	8,5	8,5	26,8
94	10	7,0	7,0	33,8
95	8	5,6	5,6	39,4
96	8	5,6	5,6	45,1
97	17	12,0	12,0	57,0

Idade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	98	14	9,9	9,9	66,9
	99	12	8,5	8,5	75,4
	100	13	9,2	9,2	84,5
	101	13	9,2	9,2	93,7
	102	3	2,1	2,1	95,8
	103	1	,7	,7	96,5
	104	1	,7	,7	97,2
	108	1	,7	,7	97,9
	109	1	,7	,7	98,6
	112	1	,7	,7	99,3
	118	1	,7	,7	100,0
Total		142	100,0	100,0	

```

FREQUENCIES VARIABLES=Idade
  /STATISTICS=STDDEV MINIMUM MAXIMUM MEAN
  /ORDER=ANALYSIS.

```

Frequencies

Notes

Output Created		2009-01-06T16:39:26.454
Comments		
Input	Data	C:\Users\Rui Silvestre\Documents\TESE\SPSS\base de dados.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	142
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=Idade /STATISTICS=STDDEV MINIMUM MAXIMUM MEAN /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	0:00:00.031
	Elapsed Time	0:00:00.015

[DataSet1] C:\Users\Rui Silvestre\Documents\TESE\SPSS\base de dados.sav

Statistics

Idade

N	Valid	142
---	-------	-----

Statistics

Idade

N	Missing	0
	Mean	97
	Std. Deviation	4
	Minimum	90
	Maximum	118

Idade

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 90	6	4,2	4,2	4,2
91	7	4,9	4,9	9,2
92	13	9,2	9,2	18,3
93	12	8,5	8,5	26,8
94	10	7,0	7,0	33,8
95	8	5,6	5,6	39,4
96	8	5,6	5,6	45,1
97	17	12,0	12,0	57,0
98	14	9,9	9,9	66,9
99	12	8,5	8,5	75,4
100	13	9,2	9,2	84,5
101	13	9,2	9,2	93,7
102	3	2,1	2,1	95,8
103	1	,7	,7	96,5
104	1	,7	,7	97,2
108	1	,7	,7	97,9
109	1	,7	,7	98,6
112	1	,7	,7	99,3
118	1	,7	,7	100,0
Total	142	100,0	100,0	

```

FREQUENCIES VARIABLES=Graffar
  /STATISTICS=STDDEV MINIMUM MAXIMUM MEDIAN
  /ORDER=ANALYSIS.

```

Frequencies

Notes

Output Created	2009-01-06T16:52:41.653	
Comments		
Input	Data	C:\Users\Rui Silvestre\Documents\TESE\SPSS\base de dados.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	142
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax	FREQUENCIES VARIABLES=Graffar /STATISTICS=STDDEV MINIMUM MAXIMUM MEDIAN /ORDER=ANALYSIS.	
Resources	Processor Time	0:00:00.016
	Elapsed Time	0:00:00.016

[DataSet1] C:\Users\Rui Silvestre\Documents\TESE\SPSS\base de dados.sav

Statistics

Graffar

N	Valid	142
	Missing	0
	Median	15
	Std. Deviation	3
	Minimum	8
	Maximum	23

Graffar

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 8	1	,7	,7	,7
9	7	4,9	4,9	5,6
10	14	9,9	9,9	15,5
11	3	2,1	2,1	17,6
12	15	10,6	10,6	28,2
13	11	7,7	7,7	35,9
14	12	8,5	8,5	44,4

Graffar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	15	12	8,5	8,5	52,8
	16	32	22,5	22,5	75,4
	17	14	9,9	9,9	85,2
	18	8	5,6	5,6	90,8
	19	6	4,2	4,2	95,1
	20	5	3,5	3,5	98,6
	21	1	,7	,7	99,3
	23	1	,7	,7	100,0
Total		142	100,0	100,0	

```

FREQUENCIES VARIABLES=Raven
  /NTILES=4
  /PERCENTILES=5.0 10.0 25.0 50.0 75.0 90.0 95.0
  /STATISTICS=STDDEV MEDIAN
  /ORDER=ANALYSIS.

```

Frequencies

Notes

Output Created	2009-01-06T22:58:33.109	
Comments		
Input	Data	C:\Users\Rui Silvestre\Documents\TESE\SPSS\base de dados.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	142
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax	FREQUENCIES VARIABLES=Raven /NTILES=4 /PERCENTILES=5.0 10.0 25.0 50.0 75.0 90.0 95.0 /STATISTICS=STDDEV MEDIAN /ORDER=ANALYSIS.	
Resources	Processor Time	0:00:00.015
	Elapsed Time	0:00:00.016

[DataSet1] C:\Users\Rui Silvestre\Documents\TESE\SPSS\base de dados.sav

Statistics

Raven		
N	Valid	142,00
	Missing	,00
Median		23,50
Std. Deviation		4,98
Percentiles	5	16,00
	10	18,00
	25	20,00
	50	23,50
	75	27,00
	90	30,00
	95	32,85

Raven

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	7	1	,7	,7	,7
	11	2	1,4	1,4	2,1
	13	1	,7	,7	2,8
	14	1	,7	,7	3,5
	15	1	,7	,7	4,2
	16	3	2,1	2,1	6,3
	17	2	1,4	1,4	7,7
	18	8	5,6	5,6	13,4
	19	3	2,1	2,1	15,5
	20	15	10,6	10,6	26,1
	21	10	7,0	7,0	33,1
	22	14	9,9	9,9	43,0
	23	10	7,0	7,0	50,0
	24	12	8,5	8,5	58,5
	25	12	8,5	8,5	66,9
	26	10	7,0	7,0	73,9
	27	5	3,5	3,5	77,5
	28	4	2,8	2,8	80,3
	29	12	8,5	8,5	88,7
	30	3	2,1	2,1	90,8
	31	3	2,1	2,1	93,0
	32	3	2,1	2,1	95,1
	33	5	3,5	3,5	98,6
	34	1	,7	,7	99,3
	35	1	,7	,7	100,0
	Total	142	100,0	100,0	

CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÓMICA FAMILIAR DA CRIANÇA

1. Identificação da criança			
Nome: _____			
Data de nascimento: ____/____/____ Nacionalidade: _____			
2. Estatuto Socioeconómico da Família			
Nota: A preencher pelo elemento da família que aufera o maior vencimento.			
Grau de parentesco	Idade	Habilitações Académicas	Actividade Profissional Actual
	_____	_____	_____
3. Origem do rendimento familiar			
Nota: Assinale com um x a opção que julga ser a sua			
Lucros de empresas, de propriedades; Heranças.			
Altos vencimentos e honorários (10 vezes maior ou igual que o salário mínimo nacional);			
Vencimentos certos;			
Renumerações maiores ou iguais ao salário mínimo nacional; Pensionistas ou reformados; Vencimentos incertos;			
Assistência (subsídios)			
4. Tipo de habitação			
Nota: Assinale com um x a opção que julga ser a sua			
Casa ou andar luxuoso, espaçoso e com máximo de conforto.			
Casa e andar bastante espaçoso e confortável.			
Casa ou andar modesto em bom estado de conservação.			
Casa ou andar degradado.			
Impróprio (barraca) Coabitação de várias famílias.			
5. Local da habitação			
Nota: Assinale com um x a opção que julga ser a sua.			
Bairro residencial elegante, onde o valor do terreno ou os alugueres são elevados (ex: Bairro elegante)			
Bairro residencial bom, de ruas largas com casas confortáveis e bem conservadas (ex: Bom local)			
Ruas comerciais ou estreitas e antigas com de aspecto geral menos confortável (ex: Zonas antigas)			
Bairro operário, populoso, mal arejado ou bairro em que o valor do terreno está diminuído como consequência da proximidade de fabricas (ex: Bairro operário ou social)			
Bairro de lata			
Outro. Qual?			

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO

<p>PMC – T</p> <p>Matrizes Progressivas Coloridas – Série A, AB, B –</p> <p>J. C. Raven</p>
--

Nome: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Idade: _____ Nível de escolaridade _____ Data da Observação: ____/____/____

Escola: _____ Turma: _____ Professor: _____

A			AB			B		
1			1			1		
2			2			2		
3			3			3		
4			4			4		
5			5			5		
6			6			6		
7			7			7		
8			8			8		
9			9			9		
10			10			10		
11			11			11		
12			12			12		

Tempo	Total	Aferição	Categoria

Observações:

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

1. Identificação

Nome: _____

Escola: _____ Turma: _____

Gênero: ☐ Masculino ☐ Feminino Idade: _____

2. Caracterização da turma

Número de alunos do 2º ano: alunos

Número de alunos por idades? Alunos com 7 anos ; Com 8 anos ; Com 9 anos

Quantos dos seus alunos beneficiam de apoio pedagógico acrescido (em termos de leitura)?

Em termos de leitura, o que determina o seu pedido de apoio pedagógico acrescido para uma criança?

3. Actividades de desenvolvimento da fluência da leitura

Quando apresenta aos alunos novas palavras ou um novo texto para ler, faz uma primeira leitura em voz alta?

Sempre ☐ Em alguns casos ☐ Nunca ☐

Se respondeu em alguns casos refira quais?

Se respondeu sempre ou nunca refira porquê?

Quando apresenta um novo texto para ler, o aluno faz primeiro uma leitura silenciosa?

Sempre ☐ Em alguns casos ☐ Nunca ☐

Se respondeu em alguns casos refira quais?

Se respondeu sempre ou nunca refira porquê?

Quando apresenta um novo texto para ler, o aluno faz leituras repetidas?

Sempre ☐ Em alguns casos ☐ Nunca ☐

Se respondeu em alguns casos refira quais?

Se respondeu sempre ou nunca refira porquê?

4. Caracterização de actividades para o desenvolvimento da fluência da leitura

Semanalmente com que frequência proporciona aos seus alunos as seguintes actividades relacionadas com a leitura? (Assinale apenas uma situação por linha)

Actividade desenvolvida	Menos de 1 vez semana	1 a 2 vezes semana	3 a 4 vezes semana	5 Vezes semana
a) Ler silenciosamente na aula				
b) Ouvir a leitura em voz alta dos colegas para toda a classe				
c) Ouvir a leitura em voz alta dos alunos para pequenos grupos				
d) Ouvir a leitura em voz alta do professor				
e) Aprender vocabulário novo a partir dos textos				
f) Aprender vocabulário novo a partir de outras estratégias				
g) Fazer jogos de leitura (p. ex. formação de frases)				
h) Utilizar programas de computador				
i) Dramatizar histórias lidas				
j) Ilustrar o que se leu				
k) Ler outros textos que não os do manual escolar				
l) Fazer resumos orais dos textos lidos				
m) Preenchimento de lacunas em frases				
n) Inventar histórias a partir de imagens				
o) Ir à biblioteca ler livros				
p) Fazer jogos que pressupõem leitura prévia de pequenos textos				
q) Leitura em coro				
r) Leitura a pares				
s) Cassetes áudio				

Tempo semanal dedicado ao ensino da Língua Portuguesa, (incluindo leitura, escrita, oralidade, histórias, etc.)?

Número de horas?

No ensino da leitura privilegia uma metodologia que:

➤ Relaciona a letra/ som ☐

(método sintético ou fonético: parte da associação entre os nomes das letras, para a construção das sílabas, palavras e por fim das frases)

➤ Relaciona as palavras aos significados ☐

(método analítico ou global: parte das estruturas mais complexas da linguagem, ou seja, das frases e das palavras para a associação das sílabas e por fim dos fonemas e dos grafemas)

Desenvolve actividades para o desenvolvimento da fluência da leitura? Sim ☐ Não ☐

Se sim, dê exemplos das que considera mais importantes:

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO

DOMINGO DE MANHÃ

O senhor César, pai de Francisco, todos os domingos de manhã cirandava pela casa em pijama e, às onze, fazia a barba, deixando aberta a porta da casa-de-banho.

Esse era o momento esperado por Francisco, que apenas com seis anos, já mostrava uma grande inclinação para a medicina. Francisco agarrava num maço de algodão hidrófilo, na garrafinha do álcool desnaturado, na carteira dos pensos rápidos e sentava-se no banco da casa-de-banho à espera.

- O que se passa? – perguntava o pai, ensaboando a cara. Nos outros dias da semana, barbeava-se com a máquina eléctrica, mas, aos domingos, usava lâmina.

Francisco contorcia-se no banco, muito sério, sem responder...

- Então?

- Pois bem – dizia Francisco – pode dar-se o caso de te cortares. Então, aqui estou eu para te fazer o curativo.

- É claro! – exclamou o pai.

- Mas não te cortes de propósito como no domingo passado – dizia Francisco – se não, não vale.

- Com certeza – dizia o pai.

Mas, cortar-se sem fazê-lo de propósito não era capaz. Tentava falhar sem querer, mas isso é difícil e quase impossível. Finalmente, aqui ou ali, lá vinha um cortezinho e Francisco podia entrar em acção. Limpava a gota de sangue, desinfectava-a e colava o penso.

Assim, todos os domingos, o senhor César oferecia uma gota de sangue ao seu filho Francisco.

Gianni Rodari

A MENINA VERDE

Aquela menina nasceu verde, verde, verde.

– Seria de eu comer muito caldo verde? – perguntava a mãe.

– Seria de eu beber muito vinho verde? – perguntava o pai.

Mas os médicos não sabiam. Nunca tinham estudado meninas verdes. Puseram-na ao sol a ver se corava. Ficava mais verde. Puseram-na à sombra a ver se descorava. Ficou ainda mais verde.

Ninguém jogava às escondidas melhor do que ela. Na relva verde, nos arbustos verdes, quem conseguia encontrá-la? Quando ia para a escola avisavam-na sempre – Tem cuidado, não vá um burro comer-te. És tão verde!

Se a levavam à praia, os pais andavam sempre numa aflição. O seu corpo verde ondeava nas ondas verdes, os seus cabelos verdes despenteavam-se entre as algas verdes, os seus dedos verdes brincavam nas rochas como verdes caranguejos.

Trepava às figueiras sem que o dono dos figos lhe ralhasse. Os próprios pássaros, ao senti-la passar no meio da folhagem verde, a confundiam com o vento e deixavam-se apanhar.

Assim foi crescendo, linda e verde.

– Verde como a Primavera – diziam os sonhadores.

– Como uma alface diziam os comilões.

– Como um relvado – diziam os amigos da bola.

– Como metade da bandeira portuguesa dizíamos patriotas.

– Verde como a esperança os que achavam que a esperança tinha cor.

– Verde como o Sporting! – exclamou apaixonadamente o Presidente do Clube dos Verdes. Amaram-se verde e verdadeiramente. Foram viver para uma casa verde e, em vez de cão de guarda, compraram um crocodilo. Verde.

Luísa Ducla Soares

O HOMEM DAS BARBAS

Aquele homem nunca tinha cortado as barbas. Elas cresceram até ao peito, até à barriga, até aos pés, até arrastarem pelo chão.

Quando se esquecia de pôr o cinto, atava-as à cintura, para não lhe caírem as calças.

Quando queria varrer a casa não precisava de outra vassoura – usava as barbas.

Quando precisava de secar a roupa, estendia as barbas entre duas estacas, no quintal, e nelas pendurava as camisas, as cuecas, os lençóis.

Quando a neta o vinha visitar, era certo e sabido, que pedia logo:

– Avozinho deixa-me saltar à corda com as suas barbas?

Se levava o cão a passeio que trela julgam que usava? A barbas... está-se mesmo a ver!

Na praia toda agente o conhecia. Era o mais famoso nadador-salvador. Se havia alguém em perigo atirava-lhe logo a bóia amarrada às barbas.

E de Inverno, o que fazia? Trabalhava como limpa-chaminés. Enfiava as barbas pelas chaminés abaixo, vasculhava, vasculhava...

O pior foi que certo dia, estando um fogão aceso, as barbas começaram a arder. Correu para o mar, para as pôr de molho. Sabem o que aconteceu? Vieram presos nas barbas, como numa rede, vinte caranguejos, trinta sardinhas mais um tubarão.

Luísa Ducla Soares

e	quase	impossível	.	Finalmente	,	aqui	ou	ali	,	lá	vinha	um	cortezinho	e	Francisco	podia	entrar	em	acção	.
---	-------	------------	---	------------	---	------	----	-----	---	----	-------	----	------------	---	-----------	-------	--------	----	-------	---

Limpava	a	gota	de	sangue	,	desinfectava	e	colava	o	penso	.
---------	---	------	----	--------	---	--------------	---	--------	---	-------	---

Assim	,	todos	os	domingos	,	o	senhor	César	oferecia	uma	gota	de	sangue	ao	seu	filho	Francisco	.
-------	---	-------	----	----------	---	---	--------	-------	----------	-----	------	----	--------	----	-----	-------	-----------	---

Tempo:

Quadro resumo de avaliação de desempenho na leitura

quadro recenseio de avaliação do desempenho na leitura														
1	Precisão				2	Prosódia						3	Velocidade	
Erros de precisão					Erros de pausa		Erros de entoação					Nº - palavras lidas correctamente	Tempo	
S	O	I	A		,	.	:	-	?	!	...	_____	_____	
Total – Erros de Precisão		Total – Palavras Lidas		Total – Erros de Pausa	Total – Pausas	Total - Erros de Entoação		Total – Entoações						
4	Escala de desempenho na leitura				Nível 1		Nível 2		Nível 3		Nível 4		Nível 5	
5	Observações:													

Escala de desempenho na leitura

Nível 1 – Leitura claramente marcada por pouca fluência, pouco ritmo de leitura. A criança lê palavra a palavra, faz numerosas pausas, silêncios, repetições e/ou apresenta falta de entoação e expressão.

Nível 2 – Leitura marcada por pausas, lenta e atrapalhada. A criança lê duas ou três palavras numa frase, faz muitas pausas, silêncios e/ou repetições. Normalmente tem dificuldades com frases, orações e com a ligação das frases e/ou tem problemas de entoação no final dos parágrafos.

Nível 3 – Leitura marcada por entoação e fraseado pobre, com alguma hesitação e possivelmente algumas repetições, silêncios e leitura sincopada, mas caracterizada por um ritmo razoável.

Nível 4 – Leitura fluente marcada por um bom ritmo, caracterizada por um bom sentido de expressão e entoação e pela leitura de frases longas. O leitor está ciente da necessidade do fraseamento e da entoação correcta. Poderão existir algumas dificuldades com aspectos do comportamento de uma leitura fluente de uma leitura fluente. As repetições podem ser utilizadas para corrigir erros de fraseamento/expressão.

Nível 5 – Leitura fluente marcada por bom ritmo, pausas adequadas, boa entoação e pontuação correcta.

Amaram-se	verde	e	verdadeiramente	.	Foram	viver	para	uma	casa	verde	e	,	em	vez	de	cão	de
-----------	-------	---	-----------------	---	-------	-------	------	-----	------	-------	---	---	----	-----	----	-----	----

guarda	compraram	um	crocodilo	.	Verde	.
--------	-----------	----	-----------	---	-------	---

Tempo:

Quadro resumo de avaliação de desempenho na leitura

1	Precisão				2	Prosódia						3	Velocidade		
Erros de precisão				Erros de pausa		Erros de entoação				Nº - palavras lidas correctamente		Tempo			
S	O	I	A	,	.	:	-	?	!	...	_____	_____			
Total – Erros de Precisão				Total – Palavras Lidas		Total – Erros de Pausa		Total – Pausas		Total - Erros de Entoação			Total – Entoações		
4	Escala de desempenho na leitura				Nível 1		Nível 2		Nível 3		Nível 4		Nível 5		
5	Observações:														

Escala de desempenho na leitura

Nível1 – Leitura claramente marcada por pouca fluência, pouco ritmo de leitura. A criança lê palavra a palavra, faz numerosas pausas, silêncios, repetições e/ou apresenta falta de entoação e expressão.

Nível 2 – Leitura marcada por pausas, lenta e atrapalhada. A criança lê duas ou três palavras numa frase, faz muitas pausas, silêncios e/ou repetições. Normalmente tem dificuldades com frases, orações e com a ligação das frases e/ou tem problemas de entoação no final dos parágrafos.

Nível 3 – Leitura marcada por entoação e fraseado pobre, com alguma hesitação e possivelmente algumas repetições, silêncios e leitura sincopada, mas caracterizada por um ritmo razoável.

Nível 4 – Leitura fluente marcada por um bom ritmo, caracterizada por um bom sentido de expressão e entoação e pela leitura de frases longas. O leitor está ciente da necessidade do fraseamento e da entoação correcta. Poderão existir algumas dificuldades com aspectos do comportamento de uma leitura fluente de uma leitura fluente. As repetições podem ser utilizadas para corrigir erros de fraseamento/expressão.

Nível 5 – Leitura fluente marcada por bom ritmo, pausas adequadas, boa entoação e pontuação correcta.

Vieram	presos	nas	barbas	,	como	numa	rede	,	vinte	caranguejos	,	trinta	sardinhas	e	um	tubarão	.

Tempo:

Quadro resumo de avaliação de desempenho na leitura

Avaliação do desempenho na leitura														
1		Precisão		2	Prosódia						3		Velocidade	
Erros de precisão				Erros de pausa		Erros de entoação						Nº - palavras lidas correctamente		Tempo
S	O	I	A	,	.	:	-	?	!	...	_____		_____	
Total – Erros de Precisão		Total – Palavras Lidas		Total – Erros de Pausa		Total – Pausas		Total - Erros de Entoação		Total – Entoações				
4	Escala de desempenho na leitura			Nível 1		Nível 2		Nível 3		Nível 4		Nível 5		
5	Observações:													

Escala de desempenho na leitura

Nível 1 – Leitura claramente marcada por pouca fluência, pouco ritmo de leitura. A criança lê palavra a palavra, faz numerosas pausas, silêncios, repetições e/ou apresenta falta de entoação e expressão.

Nível 2 – Leitura marcada por pausas, lenta e atrapalhada. A criança lê duas ou três palavras numa frase, faz muitas pausas, silêncios e/ou repetições. Normalmente tem dificuldades com frases, orações e com a ligação das frases e/ou tem problemas de entoação no final dos parágrafos.

Nível 3 – Leitura marcada por entoação e fraseado pobre, com alguma hesitação e possivelmente algumas repetições, silêncios e leitura sincopada, mas caracterizada por um ritmo razoável.

Nível 4 – Leitura fluente marcada por um bom ritmo, caracterizada por um bom sentido de expressão e entoação e pela leitura de frases longas. O leitor está ciente da necessidade do fraseamento e da entoação correcta. Poderão existir algumas dificuldades com aspectos do comportamento de uma leitura fluente de uma leitura fluente. As repetições podem ser utilizadas para corrigir erros de fraseamento/expressão.

Nível 5 – Leitura fluente marcada por bom ritmo, pausas adequadas, boa entoação e pontuação correcta.

Protocolo para aplicação da Prova de Avaliação da Fluência na Leitura

Esta prova tem como finalidade avaliar a fluência de leitura dos alunos do 2º ano de escolaridade. A escolha de um texto do Plano Nacional de Leitura para este ano de escolaridade permitirá observar o desempenho das crianças na leitura do mesmo.

1. A prova deverá ser aplicada em contexto individual, num local calmo e o mais privado possível.
2. Os materiais necessários para a execução da mesma serão o texto, a grelha de registo e um cronómetro.
3. Num primeiro contacto, o avaliador, deverá tentar criar empatia com os alunos que participam no trabalho de campo.
4. Deverá procurar, desde o início, pôr a criança à vontade. Não lhe falar em prova ou teste mas sim num treino da leitura.
5. Deverá ser explicado à criança o que vai fazer e para quê. Deverá também desmistificar-se a ideia de execução a 100%, não existindo nem certos nem errados, mas sim um registo do desempenho do treino.
6. Antes de apresentar o texto deverá dar algumas indicações à criança, como:

“Vais treinar a leitura. Tenho aqui um texto que vais tentar ler o melhor que souberes. Vamos ver quantas frases já sabes ler? Algumas são fáceis, outras mais difíceis, mas não te preocupes quando não souberes ler alguma palavra, passa à frente e continua a ler. Aqui não interessa nem o que está certo nem o que está errado mas sim o que consegues ler, não existe avaliação. Este trabalho vai servir para eu perceber as dificuldades das crianças na leitura, não é para te avaliar.”

“Vamos ver o que és capaz de ler, mas não tenhas pressa. Lembra-te que deves fazer as pausas e fazer a pontuação/entoação.”

“Não te preocupes com o tamanho do texto. Tenta ler o melhor possível e o maior número palavras e frases, mas com calma sem pressa.”

“Vou acompanhar a tua leitura neste texto e tomando algumas notas. Não te importas, pois não?”

“Vou precisar também de ver o tempo que gastas a ler, mas não para te apressares.”

“Agora vou virar a folha. Vais ver o texto e iniciar com calma a tua leitura. Lembra-te que é apenas um treino e deverás ler o melhor que souberes.”

7. Deverá mostrar à criança o texto apenas no momento de iniciar a leitura, durante a explicação o aluno não deve ter acesso ao mesmo.
8. Em regra, as crianças começam logo a ler após a instrução. O avaliador deverá cronometrar a leitura.
9. O avaliador não deverá apressar a criança, permitindo que esta leia na sua própria velocidade. No entanto, se a criança estiver a ler depressa demais para as suas capacidades, arriscando-se a errar, deverá sugerir que leia mais devagar.
10. O avaliador deverá também ir registando as correcções e incorrecções da decifração, sem introduzir qualquer correcção de sua parte.
11. Não deverá mostrar desagrado pelos erros cometidos pela criança.
12. Não deverá esclarecer a criança sobre o desempenho da leitura, mesmo que ela pergunte. Deverá encorajá-la para que prossiga, com um “Continua! Continua!”, acompanhado com um aceno positivo da cabeça.
13. Não deverá ensinar qualquer palavra nem corrigir qualquer erro.
14. Deverá aceitar e registar os erros e as correcções espontâneas da criança.
15. Só deverá aceitar pronúncias consensualmente aceites como válidas.

16. Deverá estimular as crianças, sobretudo as mais tímidas e as que têm mais dificuldades: “ Continua! Muito bem! Está bem avança! Lê a palavra seguinte.”

17. Se a criança não conseguir ler o texto deverá ser incentivada a ler pequenas palavras encorajando-a a trabalhar para poder ler o texto todo mais tarde.

18. No final o avaliador deverá agradecer a disponibilidade e motivar para a importância de uma leitura fluente.

“Obrigado pela tua participação. Sabes que uma leitura fluente facilita a compreensão e interpretação de textos. Ajudar-te-á a ter sucesso em todas as áreas.”

19. No final da leitura o avaliador deverá preencher o quadro anexo à grelha de avaliação registar todas as observações necessárias e fazer a avaliação global.

Protocolo para preenchimento da grelha de registo da avaliação de desempenho na leitura e do quadro resumo.

1. O avaliador deverá acompanhar a leitura o mais informalmente possível.
2. Deverá registar todos os erros de: precisão; de paus; e de entoação cometidos na leitura do texto.
3. Não deverá fazer registos sempre que o aluno leia sem erros.
4. Para uma maior rapidez no preenchimento da grelha de avaliação de desempenho da leitura será apresentada uma legenda na folha de registo.
5. A legenda respeitante aos erros de precisão é a seguinte:

Erros de precisão			
Substituições	Omissões	Inversões	Adições
S	O	I	A

6. Relativamente aos erros de precisão o avaliador deverá registar o erro cometido por baixo da respectiva palavra falhada:
 - **S** - sempre que o aluno comete uma **Substituição**;
 - **O** - sempre que o aluno comete uma **Omissão**;
 - **I** - sempre que o aluno comete uma **Inversão**;
 - **A** - sempre que o aluno comete uma **Adição**.
7. Como erros na leitura de letras, sílabas ou palavras entenda-se por:
 - **Substituições** sempre que o aluno substitui:
 - Letras (e.g., substitui o /c/ pelo /v/, lendo “fava” em vez de “faca”);
 - Sílabas ou palavras inteiras, (e.g., lendo “papá” em vez de “pai” ou “optimista” em vez de “óptico”).
 - **Omissões** sempre que o aluno omite:
 - Letras no início, no meio ou no final da palavra (e.g., lendo “gota” em vez de “gosta”; lendo “criança” em vez de crianças”).
 - Sílabas no início, no meio ou no final da palavra (e.g., lendo “cura” em vez de “curada”).
 - Palavras curtas, como os artigos, (e.g., “o”, “a”, “os”, “as”, “um”, “uma”, “uns” e “umas”).
 - Palavras (e.g., lendo “...Francisco no banco, muito sério...” em vez de “...Francisco contorcia-se no banco, muito sério...”.
 - **Inversões** sempre que o aluno inverte:
 - Letras confundindo-as, (e.g., lendo “gato” em vez de “gota”).
 - Sílabas, (e.g., lendo “coar” em vez de “arco”, ou “buarco” em vez de “buraco”).
 - **Adições** sempre que o aluno adiciona letras inexistentes numa palavra, (e.g., lendo “mensa” em vez de “mesa”).
8. Como prosódia no texto entenda-se os sinais de pontuação que permitem reproduzir, as pausas e a entoação da fala.

9. A legenda respeitante à prosódia dada pela pontuação é a seguinte:

Prosódia						
Pausas			Entoação			
Virgula	Ponto e Virgula	Ponto Final	Dois Pontos	Travessão	Ponto de Interrogação	Ponto de Exclamação
,	;	.	:	–	?	!

10. Relativamente às pausas e entoação o avaliador deverá registar o erro assinalando com / , por baixo da respectiva pausa ou entoação falhada.

11. Os sinais de pontuação que indicam sobretudo pausas são: a vírgula, o ponto e vírgula e o ponto final.

- **Vírgula (,)** – assinala a pausa mais pequena da pontuação. Emprega-se no interior da frase e serve para separar orações ou os elementos que as constituem, (e.g., - Ó avô, como é longe o mar!).
- **Ponto e vírgula (;)** – assinala uma pausa maior que a da vírgula, mas menor do que a do ponto final. Não forma parágrafo.
Emprega-se muitas vezes em orações independentes ou com predicados diferentes, em frases extensas., (e.g., Estrelinhas gostava de estar junto do cão; admirava-lhes os olhos grandes, meigos, tristes,...).
- **Ponto final (.)** – assinala uma pausa grande. Reproduz o fim de uma frase declarativa. Emprega-se no final das frases, (e.g. “O Senhor César era muito metódico.”).

12. Os sinais de pontuação que indicam sobretudo a entoação da frase são: os dois pontos, o travessão, o ponto de interrogação, o ponto de exclamação e as reticências:

- **Dois pontos (:)** – precedem uma citação, uma explicação ou uma enumeração. Indicam que vai dar-se início à fala de alguém e, nesse caso, também formam parágrafo.
Empregam-se:
 - Para introduzir falas do discurso directo, (e.g., Francisco levantou os olhos e disse: - Então pai não se corta?);
 - Para indicar citações de outros textos ou palavras que foram ditas. (e.g., A rádio dizia: «Hoje a temperatura desceu»).
 - Para apresentar enumerações, (e.g., O pai comprou: umas botas, uma camisola, uns sapatos e alguns brinquedos.).
 - Para introduzir a explicação, a causa, (e.g., Aquela beleza era como o fogo: longe não se via, perto queimava.).
- **Travessão (–)** precede a fala das personagens. Entre dois travessões surgem esclarecimentos, informações sobre o que acontece.

Emprega-se:

- No discurso directo, para introduzir as falas e para separá-las das palavras do discurso indirecto que se intercalam, (e.g.,– Pois bem – dizia Francisco – pode dar-se o caso de te cortares.”).
- Para separar determinada oração, expressão ou palavra que se quer colocar em destaque ou em aparte, (e.g., Depois, no domingo seguinte, Francisco ao voltar do jardim – que era tão bonito – estava cansado e foi dormir.)

- **Ponto de interrogação (?)** – reproduz a entoação da frase interrogativa.

Emprega-se:

- Nas perguntas, (e.g., – E tu sabes o que é um navio?).
- Nas interrogações directas, (e.g., - E a mim, Francisco?).
- Nas interrogações não faladas, indirectas, (e.g., Horas e horas Francisco esperava calmamente sentado. Iria o pai cortar-se? Iria sacrificar-se para ajudar o filho?)

- **Ponto de exclamação (!)** – reproduz, com intensidade de entoação, o espanto, a admiração, o terror, o entusiasmo, a alegria, enfim, quase todas as emoções.

Emprega-se no final das frases ou expressões exclamativas, (e.g., – Essa só tu sabes, filho!).

- **Reticências (...)** – Indicam uma frase incompleta, inacabada ou que contém ainda um sentido subentendido. Podem significar hesitação, dúvida, amargura, ironia, ou outros sentimentos. Empregam-se quando ficou algo por dizer e, assim, o leitor ou ouvinte imaginarão o resto, (e.g., – Sempre me saíste um cirurgião...).

13. No final da leitura o avaliador deverá registar o tempo gasto na leitura.

Tempo:

14. Seguidamente deverá fazer-se o preenchimento do “Quadro resumo de avaliação de desempenho na leitura”.

Quadro resumo de avaliação do desempenho na leitura

1	Precisão				2	Prosódia						3	Velocidade	
Erros de precisão				Erros de pausa			Erros de entoação			Nº - palavras lidas correctamente		Tempo		
S	O	I	A	,	;	.	:	-	?	!	<div>l)</div> <div>m)</div>			
a)	a)	a)	a)	d)	d)	d)	g)	g)	g)	g)				
Total – Erros de Precisão		Total – Palavras Lidas		Total – Erros de Pausa		Total – Pausas		Total - Erros de Entoação		Total – Entoações				
b)		c)		e)		f)		h)		i)				
4	Escala de desempenho na leitura				Nível 1		Nível 2		Nível 3		Nível 4		Nível 5	
5	Observações:													

15. Para preenchimento do quadro resumo o avaliador deverá preencher os campos 1, 2, 3, 4 e 5, sendo o 5 de preenchimento facultativo.

16. No campo 1 respeitante à precisão na leitura, registar-se-ão:

- **Os erros de precisão na leitura:**
- a) Os diferentes erros de precisão cometidos;
 - b) Total de erros de precisão;

- c) Total de palavras Lidas.
17. No campo 2 respeitante à prosódia da leitura registar-se-ão:
- **Os erros de pausa:**
 - d) Os diferentes erros de pausa cometidos;
 - e) Total de erros de pausa;
 - f) Total de pausas do texto.
 - **Os erros de entoação:**
 - g) Os diferentes erros de entoação cometidos;
 - h) Total de erros de entoação;
 - i) Total de entoações do texto.
18. No campo 3 respeitante à velocidade registar-se-ão:
- **A velocidade na leitura:**
 - l) Número de palavras lidas correctamente;
 - m) Tempo na leitura do texto.
19. No campo 4 respeitante à avaliação geral do desempenho na leitura registar-se-á com um **X**, no nível correspondente ao desempenho observado.
20. O avaliador deverá usar a seguinte escala de cinco níveis para fazer a avaliação geral do desempenho na leitura realizada:
- 1)** Leitura claramente marcada por pouca fluência, pouco ritmo de leitura. A criança lê palavra a palavra, faz numerosas pausas, silêncios, repetições e/ou apresenta falta de entoação e expressão.
 - 2)** Leitura marcada por pausas, lenta e atrapalhada. A criança lê duas ou três palavras numa frase, faz muitas pausas, silêncios e/ou repetições. Normalmente tem dificuldades com as frases, orações e com a ligação das frases e/ou tem problemas de entoação no final dos parágrafos.
 - 3)** Leitura marcada por entoação e fraseado pobre, com alguma hesitação e possivelmente algumas repetições, silêncios e leitura sincopada, mas caracterizada por um ritmo razoável.
 - 4)** Leitura fluente marcada por bom ritmo, caracterizada bom sentido de expressão e entoação e pela leitura de frases longas. O leitor está ciente da necessidade do fraseamento e da entoação correcta. Poderá existir algumas dificuldades com aspectos do comportamento de uma leitura fluente. As repetições podem ser utilizadas para corrigir erros de fraseamento/expressão.
 - 5)** Leitura fluente marcada por bom ritmo, pausas adequadas, boa entoação e pontuação correcta.
21. No campo 5 registar-se-á as observações que se julguem fundamentais para caracterizar o desempenho observado ou as sugestões para uma possível intervenção.

VALIDAÇÃO EXTERNA

Nome do aluno: _____ Escola: _____ Turma: _____

1. Das seguintes palavras assinale as que considera que o aluno não consegue ler.

a (1;2;3)		barba (1)		consequia (2)		ela (2)	
à (1;2;3)		barbas (3)		contorcia-se (1)		elas (3)	
abaixo (3)		barbeava-se (1)		cor (2)		eléctrica (1)	
aberta (1)		beber (2)		corava (2)		em (1;2;3)	
acção (1)		bem (1)		corda (3)		encontrá-la (2)	
aceso (3)		bóia (3)		correu (3)		enfiava (3)	
achavam (2)		bola (2)		cortado (3)		ensaboando (1)	
aconteceu (3)		burro (2)		cortares (1)		então (1)	
agarrava (1)		caírem (3)		cortar-se (1)		entrar (1)	
ainda (1)		calças (3)		cortes (1)		entre (3)	
álcool (1)		caldo (2)		cortezinho (1)		era (1;3)	
alface (2)		camisas (3)		crocodilo (2)		és (1)	
algodão (1)		cão (2;3)		crescendo (2)		escola (2)	
alguém (3)		capaz (1)		cresceram (3)		escondidas (2)	
ali (1)		cara (1)		cuecas (3)		espera (1)	
amaram-se (2)		caranguejos (3)		cuidado (2)		esperado (1)	
amarrada (3)		carteira (1)		curativo (1)		esperança (1)	
amigos (2)		casa (1;2;3)		da (1;2)		esquecia (3)	
anos (1)		casa-de-banho (1)		dar-se (1)		esse (1)	
ao (1;2;3)		caso (1)		de (1;2;3)		estacas (3)	
aos (1;2)		certeza (1)		deixa-me (3)		estando (3)	
apaixonadamente (2)		certo (3)		deixando (1)		está-se (3)	
apanhar (2)		César (1)		deixavam-se (2)		estendia (3)	
apenas (1)		chaminés (3)		descorava (2)		estou (1)	
aquela (2)		chão (3)		desinfectava (1)		estudado (2)	
aquele (3)		cinto (3)		desnaturado (1)		eu (1;2)	
aqui (1)		cintura (3)		dia (3)		exclamou (2)	
arbustos (2)		cirandava (1)		dias (1)		falhar (1)	
arder (3)		claro (1)		difícil (1)		famoso (3)	
arrastarem (3)		clube (2)		dizia (1)		fazê-lo (1)	
às (1;2;3)		com (1;2;3)		diziam (2)		fazia (1;3)	
assim (1;2)		começaram (3)		do (1;2)		ficava (2)	
atava-as (3)		comer (2)		domingo (1)		ficou (2)	
até (3)		comer-te (2)		domingos (1)		figos (2)	
atirava-lhe (3)		comilões (2)		dono (2)		figueiras (2)	
avisavam-na (2)		como (1;2;3)		dos (1;2)		filho (1)	
avozinho (3)		compraram (2)		duas (3)		finalmente (1)	
banco (1)		confundiam (2)		é (1)		fogão (3)	
bandeira (2)		conhecia (3)		e (1;2;3)			

foi (2;3)		molho (3)		pior (3)		sentava-se (1)	
folhagem (2)		momento (1)		pode (1)		senti-la (2)	
foram (2)		mostrava (1)		podia (1)		seria (2)	
Francisco (1)		muito (1;2)		pode (1)		sério (1)	
garrafinha (1)		na (1;2;3)		pois (1)		seu (1)	
gente (3)		nadador-salvador (3)		pôr (3)		sol (2)	
gota (1)		não (1;2;3)		por (1)		sombra (2)	
grande (1)		nas (3)		porta (1)		sonhadores (2)	
guarda (2)		nasceu (2)		portuguesa (2)		Sporting (2)	
havia (3)		nelas (3)		praia (3)		suas (3)	
hidrófilo (1)		neta (3)		precisava (3)		tão (2)	
homem (3)		ninguém (2)		presidente (2)		te (1)	
ia (2)		no (1;2;3)		presos (3)		tem (2)	
impossível (1)		nos (1;2)		Primavera (2)		tentava (1)	
inclinação (1)		num (1)		propósito (1)		tinha (2;3)	
Inverno (3)		numa (3)		próprios (2)		tinham (2)	
isso (1)		nunca (2;3)		puseram-na (2)		toda (3)	
já (1)		o (1;2;3)		quando (2;3)		todos (1)	
jogava (2)		oferecia (1)		quase (1)		trabalhava (3)	
julgam (3)		onze (1)		que (1;2;3)		trela (3)	
lá (1)		os (1;2;3)		quem (2)		trepava (2)	
lâmina (1)		ou (1)		querer (1)		trinta (3)	
lençóis (3)		outra (3)		queria (3)		tubarão (3)	
levava (3)		outros (1)		quintal (3)		um (1;2;3)	
lhe (2;3)		pai (1;2)		ralhasse (2)		uma (1;2)	
limpa-chaminés (3)		para (1;2;3)		rápidos (1)		usava (1;3)	
limpava (1)		passa (1)		rede (3)		vá (2)	
linda (2)		passado (1)		relva (2)		vale (1)	
logo (3)		passar (2)		relvado (2)		varrer (3)	
maço (1)		pássaros (2)		responder (1)		vasculhava (3)	
mãe (2)		passeio (3)		roupa (3)		vassoura (3)	
mais (2;3)		patriotas (2)		sabem (3)		vento (2)	
manhã (1)		pedia (3)		sabiam (2)		ver (2;3)	
máquina (1)		peito (3)		sabido (3)		verdadeiramente (2)	
mar (3)		pela (1)		saltar (3)		verde (2)	
mas (1;2)		pelas (3)		sangue (1)		verdes (2)	
medicina (1)		pelo (3)		sardinhas (3)		vez (2)	
médicos (2)		pendurava (3)		se (1;2;3)		vieram (3)	
meio (2)		penso (1)		secar (3)		vinha (1;3)	
melhor (2)		pensos (1)		seis (1)		vinho (2)	
menina (2)		perguntava (1;2)		sem (1;2)		vinte (3)	
meninas (2)		perigo (3)		semana (1)		visitar (3)	
mesmo (3)		pés (3)		sempre (2)		viver (2)	
metade (2)		pijama (1)		senhor (1)			

2. Assinale com um X a opção que pensa ser a correspondente a do aluno, no que se refere à pontuação.

Pontuação	Consegue fazer a pontuação		
	Sempre	Às vezes	Nunca
,			
.			
:			
–			
?			
!			
...			

3. Numa escala de 1 a 5 classifique a frequência de erros de precisão cometidos pelo aluno, tendo em conta que a pontuação 5 corresponde a ausência de erros.

Erros de precisão			
Substituições	Omissões	Inversões	Adições

- **Substituições** sempre que o aluno substitui:

- Letras (e.g., substitui o /c/ pelo /v/, lendo “fava” em vez de “faca”);
- Sílabas ou palavras inteiras, (e.g., lendo “papá” em vez de “pai” ou “optimista” em vez de “óptico”).

- **Omissões** sempre que o aluno omite:

- Letras no início, no meio ou no final da palavra (e.g., lendo “gota” em vez de “gosta”; lendo “criança” em vez de crianças”).
- Sílabas no início, no meio ou no final da palavra (e.g., lendo “cura” em vez de “curada”).
- Palavras curtas, como os artigos, (e.g., “o”, “a”, “os”, “as”, “um”, “uma”, “uns” e “umas”).
- Palavras (e.g., lendo “...Francisco no banco, muito sério...” em vez de “...Francisco contorcia-se no banco, muito sério...”).

- **Inversões** sempre que o aluno inverte:

- Letras confundindo-as, (e.g., lendo “gato” em vez de “gota”).
- Sílabas, (e.g., lendo “coar” em vez de “arco”, ou “buarco” em vez de “buraco”).

- **Adições** sempre que o aluno adiciona letras inexistentes numa palavra, (e.g., lendo “mensa” em vez de “mesa”).

4. Classifique o desempenho de leitura do aluno de acordo com a seguinte escala.

Assinale com um (x) a opção que julgue ser a correspondente ao aluno:

Escala de desempenho na leitura	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5

Nível 1 – Leitura claramente marcada por pouca fluência, pouco ritmo de leitura. A criança lê palavra a palavra, faz numerosas pausas, silêncios, repetições e/ou apresenta falta de entoação e expressão.

Nível 2 – Leitura marcada por pausas, lenta e atrapalhada. A criança lê duas ou três palavras numa frase, faz muitas pausas, silêncios e/ou repetições. Normalmente tem dificuldades com as frases, orações e com a ligação das frases e/ou tem problemas de entoação no final dos parágrafos.

Nível 3 – Leitura marcada por entoação e fraseado pobre, com alguma hesitação e possivelmente algumas repetições, silêncios e leitura sincopada, mas caracterizada por um ritmo razoável.

Nível 4 – Leitura fluente marcada por bom ritmo, caracterizada bom sentido de expressão e entoação e pela leitura de frases longas. O leitor está ciente da necessidade do fraseamento e da entoação correcta. Poderá existir algumas dificuldades com aspectos do comportamento de uma leitura fluente. As repetições podem ser utilizadas para corrigir erros de fraseamento/expressão.

Nível 5 – Leitura fluente marcada por bom ritmo, pausas adequadas, boa entoação e pontuação correcta.

5. O aluno beneficia de apoio pedagógico acrescido em termos de leitura?

Não..... ☐

Apoio Sócio Educativo..... ☐

Educação Especial..... ☐

Se SIM, refira o motivo desse apoio?

A Professora do ensino regular

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO

Estatística descritiva do texto 1

Palavras	ID	PD	AC	VE	Palavras	ID	PD	AC	VE	Palavras	ID	PD	AC	VE
1-domingo	0,930	,910	,993	0,545	74-casa-de-banho	0,894	,844	,993	0,702	147-Francisco	0,894	,815	,993	0,772
2-de	0,951	,542	,993	0,525	75-à	0,908	,278	,993	1,000	148-se	0,908	,777	,993	0,364
3-manhã	0,908	,771	,993	0,664	76-espera	0,908	,806	,993	0,540	149-não	0,908	,736	,993	0,567
4-o	0,979	,657	,993	1,000	77-o	0,979	,657	,993	1,000	150-não	0,979	,736	,993	0,567
5-senhor	0,908	,813	,993	0,664	78-que	0,965	,704	,993	0,660	151-vale	0,965	,699	,993	1,000
6-César	0,662	,472	,993	0,360	79-se	0,937	,869	,993	0,364	152-com	0,937	,709	,993	0,512
7-pai	0,979	,435	,993	0,398	80-passa	0,845	,636	,993	0,352	153-certeza	0,845	,675	,993	0,643
8-de	0,958	,683	,993	0,569	81-perguntava	0,641	,394	,993	0,353	154-dizia	0,641	,714	,993	0,536
9-Francisco	0,908	,853	,993	0,772	82-o	0,979	,657	,993	1,000	155-o	0,979	,805	,993	1,000
10-todos	0,944	,804	,993	0,616	83-pai	0,986	,540	,993	0,493	156-pai	0,986	,540	,993	0,493
11-os	0,958	,699	,993	0,720	84-ensaboando	0,444	,316	,994	0,195	157-mas	0,444	,819	,993	0,599
12-domingos	0,915	,868	,993	0,491	85-a	0,944	,374	,993	1,000	158-cortar-se	0,944	,430	,993	0,359
13-de	0,958	,619	,993	0,569	86-cara	0,901	,720	,993	0,321	159-sem	0,901	,781	,993	0,516
14-manhã	0,880	,732	,993	0,568	87-nos	0,923	,551	,993	0,373	160-fazê-lo	0,923	,775	,993	0,698
15-cirandava	0,585	,437	,993	0,764	88-outros	0,894	,764	,993	0,432	161-de	0,894	,618	,993	0,489
16-pela	0,944	,729	,993	0,616	89-dias	0,937	,721	,993	0,480	162-propósito	0,937	,493	,993	0,416
17-casa	0,965	,640	,993	0,585	90-da	0,951	,444	,993	0,525	163-não	0,951	,736	,993	0,567
18-em	0,908	,691	,993	0,469	91-semana	0,923	,912	,993	0,516	164-era	0,923	,771	,993	0,551
19-pijama	0,908	,801	,993	0,613	92-barbeava-se	0,683	,522	,993	0,468	165-capaz	0,683	,727	,993	0,462
20-e	0,972	,719	,993	1,000	93-com	0,958	,819	,993	0,599	166-tentava	0,958	,789	,993	0,451
21-às	0,697	,417	,993	0,238	94-a	0,965	,675	,993	1,000	167-falhar	0,965	,480	,993	0,425
22-onze	0,894	,729	,993	0,383	95-máquina	0,880	,778	,993	0,746	168-sem	0,880	,774	,993	0,449
23-fazia	0,901	,731	,993	0,593	96-elétrica	0,746	,544	,993	0,387	169-querer	0,746	,613	,993	0,279
24-a	0,979	,657	,993	1,000	97-mas	0,951	,839	,993	0,551	170-mas	0,951	,649	,993	0,480
25-barba	0,859	,735	,993	0,519	98-aos	0,923	,607	,993	0,516	171-isso	0,923	,843	,993	0,516
26-deixando	0,817	,677	,993	0,581	99-domingos	0,923	,873	,993	0,516	172-é	0,923	,187	,993	1,000
27-aberta	0,894	,781	,993	0,432	100-usava	0,887	,719	,993	0,536	173-difícil	0,887	,838	,993	0,555
28-a	0,979	,657	,993	1,000	101-lâmina	0,880	,819	,993	0,603	174-e	0,880	,698	,993	1,000
29-porta	0,930	,808	,993	0,545	102-Francisco	0,908	,853	,993	0,772	175-quase	0,908	,692	,993	0,362
30-da	0,901	,352	,993	0,361	103-contorcía-se	0,648	,487	,993	0,423	176-impossível	0,648	,756	,993	0,479
31-casa-de-banho	0,887	,816	,993	0,675	104-no	0,944	,781	,993	0,389	177-finalmente	0,944	,753	,993	0,598
32-esse	0,845	,694	,993	0,402	105-banco	0,887	,773	,993	0,415	178-aqui	0,887	,832	,993	0,545
33-era	0,944	,750	,993	0,512	106-muito	0,951	,763	,993	0,748	179-ou	0,951	,506	,993	0,245
34-o	0,972	,736	,993	1,000	107-sério	0,859	,722	,993	0,559	180-ali	0,859	,723	,993	0,769
35-momento	0,923	,744	,993	0,463	108-sem	0,894	,581	,993	0,432	181-lá	0,894	,582	,993	0,525
36-esperado	0,732	,427	,993	0,269	109-responder	0,873	,709	,993	0,366	182-vinha	0,873	,816	,993	0,648
37-por	0,937	,866	,993	0,654	110-então	0,908	,902	,993	0,719	183-um	0,908	,712	,993	0,599
38-Francisco	0,901	,825	,993	0,740	111-pois	0,944	,868	,993	0,697	184-cortezinho	0,944	,377	,994	0,188
39-que	0,944	,623	,993	0,512	112-bem	0,937	,869	,993	0,578	185-e	0,937	,794	,993	1,000
40-apenas	0,915	,806	,993	0,516	113-dizia	0,852	,618	,993	0,455	186-Francisco	0,852	,815	,993	0,772
41-com	0,923	,778	,993	0,428	114-Francisco	0,901	,825	,993	0,740	187-podia	0,901	,809	,993	0,654
42-seis	0,923	,779	,993	0,516	115-pode	0,908	,548	,993	0,469	188-entrar	0,908	,794	,993	0,452
43-anos	0,944	,846	,993	0,616	116-dar-se	0,901	,871	,993	0,470	189-em	0,901	,834	,993	0,662
44-já	0,958	,792	,993	0,599	117-o	0,908	,380	,993	1,000	190-acção	0,908	,583	,993	0,522
45-mostrava	0,873	,694	,993	0,446	118-caso	0,915	,592	,993	0,491	191-limpava	0,915	,814	,993	0,579
46-uma	0,908	,388	,993	0,389	119-de	0,965	,794	,993	0,626	192-a	0,965	,545	,993	1,000
47-grande	0,923	,914	,993	0,542	120-te	0,908	,607	,993	0,293	193-gota	0,908	,609	,993	0,334
48-inclinação	0,739	,567	,993	0,448	121-cortares	0,739	,557	,993	0,424	194-de	0,739	,662	,993	0,525
49-para	0,965	,794	,993	0,793	122-então	0,908	,902	,993	0,719	195-sangue	0,908	,652	,993	0,508
50-a	0,958	,693	,993	1,000	123-aqui	0,930	,845	,993	0,545	196-desinfectava	0,930	,479	,993	0,321
51-medicina	0,775	,569	,993	0,247	124-estou	0,915	,869	,993	0,565	197-e	0,915	,521	,993	1,000
52-Francisco	0,908	,853	,993	0,772	125-eu	0,965	,548	,993	0,441	198-colava	0,965	,625	,993	0,430
53-agarrava	0,810	,659	,993	0,561	126-para	0,965	,794	,993	0,793	199-o	0,965	,393	,993	1,000
54-num	0,880	,592	,993	0,331	127-te	0,958	,726	,993	0,456	200-penso	0,958	,765	,993	0,484
55-maço	0,782	,589	,993	0,391	128-fazer	0,915	,880	,993	0,606	201-assim	0,915	,818	,993	0,594
56-de	0,972	,719	,993	0,702	129-o	0,930	,451	,993	1,000	202-todos	0,930	,879	,993	0,578
57-algodão	0,873	,748	,993	0,530	130-curativo	0,838	,708	,993	0,554	203-os	0,838	,735	,993	0,720
58-hidrófilo	0,415	,343	,994	0,417	131-é	0,915	,447	,993	1,00	204-domingos	0,915	,828	,993	0,516
59-na	0,958	,656	,993	0,569	132-claro	0,880	,820	,993	0,462	205-o	0,880	,573	,993	1,000
60-garrafinha	0,739	,537	,993	0,500	133-exclamou	0,683	,528	,993	0,423	206-senhor	0,683	,885	,993	0,729
61-do	0,908	,360	,993	0,377	134-o	0,979	,657	,993	0,10	207-César	0,979	,526	,993	0,426
62-álcool	0,838	,722	,993	0,500	135-pai	0,986	,540	,993	0,493	208-oferecia	0,986	,608	,993	0,407
63-desnaturado	0,690	,498	,993	0,396	136-mas	0,958	,819	,993	0,599	209-uma	0,958	,761	,993	0,660
64-na	0,923	,591	,993	0,409	137-não	0,972	,736	,993	0,567	210-gota	0,972	,658	,993	0,385
65-carteira	0,775	,554	,993	0,380	138-te	0,944	,835	,993	0,389	211-de	0,944	,726	,993	0,569
66-dos	0,930	,730	,993	0,452	139-cortes	0,852	,738	,993	0,556	212-sangue	0,852	,747	,993	0,606
67-pensos	0,866	,672	,993	0,492	140-de	0,965	,794	,993	0,626	213-ao	0,965	,794	,993	0,626
68-rápidos	0,845	,662	,993	0,458	141-propósito	0,585	,475	,993	0,393	214-seu	0,585	,823	,993	0,616
69-e	0,972	,344	,993	1,000	142-como	0,951	,850	,993	0,748	215-filho	0,951	,889	,993	0,649
70-sentava-se	0,824	,671	,993	0,483	143-no	0,937	,647	,993	0,364	216-Francisco	0,937	,845	,993	0,807
71-no	0,937	,489	,993	0,364	144-domingo	0,915	,884	,993	0,491					
72-banco	0,894	,801	,993	0,432	145-passado	0,915	,866	,993	0,752					
73-da	0,958	,469	,993	0,569	146-dizia	0,887	,741	,993	0,433					

Estatística descritiva do texto 2

Palavras	ID	PD	AC	VE	Palavras	ID	PD	AC	VE	Palavras	ID	PD	AC	VE
1 -a	,986	,550	,993	1,00	74 -quem	,831	,588	,993	,322	147 -os	,958	,750	,993	,720
2 -menina	,958	,638	,993	,530	75 -conseguiu	,859	,683	,993	,585	148 -amigos	,908	,809	,993	,536
3 -verde	,923	,758	,993	,516	76 -encontrá-la	,901	,806	,993	,489	149 -da	,944	,706	,993	,489
4 -aquela	,924	,801	,993	,542	77 -quando	,915	,871	,993	,591	150 -bola	,937	,812	,993	,520
5 -menina	,971	,662	,993	,769	78 -ia	,873	,513	,993	,319	151 -como	,944	,884	,993	,697
6 -nasceu	,911	,821	,993	,648	79 -para	,958	,831	,993	,720	152 -metade	,894	,803	,993	,383
7 -verde	,944	,843	,993	,616	80 -a	,979	,662	,993	1,00	153 -da	,894	,493	,993	,348
8 -verde	,951	,861	,993	,662	81 -escola	,958	,809	,993	,720	154 -bandeira	,873	,738	,993	,366
9 -verde	,951	,861	,993	,662	82 -avisavam-na	,768	,550	,993	,264	155 -portuguesa	,789	,602	,993	,464
10 -seria	,824	,617	,993	,362	83 -sempre	,923	,880	,993	,615	156 -diziam	,838	,651	,993	,390
11 -de	,965	,737	,993	,626	84 -tem	,930	,785	,993	,452	157 -os	,944	,621	,993	,616
12 -eu	,958	,548	,993	,401	85 -cuidado	,908	,815	,993	,605	158 -patriotas	,662	,474	,993	,266
13 -comer	,923	,841	,993	,516	86 -não	,986	,550	,993	,814	159 -verde	,923	,671	,993	,516
14 -muito	,930	,688	,993	,619	87 -vá	,880	,400	,993	,246	160 -como	,930	,847	,993	,619
15 -caldo	,866	,739	,993	,486	88 -um	,958	,707	,993	,599	161 -a	,944	,599	,993	1,00
16 -verde	,944	,843	,993	,616	89 -burro	,873	,608	,993	,341	162 -esperança	,817	,670	,993	,576
17 -perguntava	,697	,475	,993	,406	90 -comer-te	,915	,871	,993	,549	163 -os	,944	,680	,993	,616
18 -a	,944	,135	,993	1,00	91 -és	,880	,573	,993	,400	164 -que	,972	,634	,993	,486
19 -mãe	,972	,739	,993	,743	92 -tão	,965	,764	,993	,660	165 -achavam	,803	,637	,993	,495
20 -seria	,880	,751	,993	,462	93 -verde	,915	,675	,993	,491	166 -que	,972	,634	,993	,486
21 -de	,958	,770	,993	,569	94 -trepava	,796	,611	,993	,384	167 -a	,951	,628	,993	1,00
22 -eu	,965	,684	,993	,441	95 -às	,718	,327	,993	,119	168 -esperança	,831	,706	,993	,606
23 -beber	,908	,750	,993	,469	96 -figueiras	,852	,673	,993	,506	169 -tinha	,923	,822	,993	,542
24 -muito	,944	,708	,993	,697	97 -sem	,873	,682	,993	,387	170 -cor	,930	,845	,993	,545
25 -vinho	,930	,883	,993	,827	98 -que	,958	,532	,993	,387	171 -verde	,958	,831	,993	,720
26 -verde	,958	,792	,993	,720	99 -o	,979	,483	,993	1,00	172 -como	,937	,833	,993	,654
27 -perguntava	,577	,347	,993	,304	100 -dono	,930	,780	,993	,452	173 -o	,972	,713	,993	1,00
28 -o	,979	,214	,993	1,00	101 -dos	,937	,843	,993	,480	174 -Sporting	,789	,588	,993	,394
29 -pai	,979	,457	,993	,398	102 -figos	,944	,846	,993	,616	175 -exclamou	,859	,737	,993	,544
30 -mas	,937	,817	,993	,480	103 -lhe	,908	,770	,993	,492	176 -apaixonadamente	,634	,462	,993	,339
31 -os	,958	,680	,993	,516	104 -ralhasse	,789	,574	,993	,311	177 -o	,951	,513	,993	1,00
32 -médicos	,859	,713	,993	,562	105 -os	,958	,740	,993	,720	178 -presidente	,817	,682	,993	,611
33 -não	,979	,662	,993	,659	106 -próprios	,754	,600	,993	,455	179 -do	,957	,827	,993	,569
34 -sabiam	,908	,866	,993	,469	107 -pássaros	,789	,644	,993	,405	180 -clube	,852	,722	,993	,414
35 -nunca	,944	,888	,993	,616	108 -ao	,930	,586	,993	,201	181 -dos	,951	,853	,993	,551
36 -tinham	,880	,718	,993	,474	109 -senti-la	,880	,772	,993	,724	182 -verdes	,951	,765	,993	,662
37 -estudado	,887	,704	,993	,492	110 -passar	,887	,764	,993	,492	183 -amaram-se	,394	,267	,993	,147
38 -meninas	,915	,703	,993	,491	111 -no	,937	,829	,993	,364	184 -verde	,901	,615	,993	,449
39 -verdes	,922	,723	,993	,516	112 -meio	,873	,666	,993	,386	185 -e	,965	,811	,993	1,00
40 -puseram-na	,711	,522	,993	,394	113 -da	,923	,436	,993	,412	186 -verdadeiramente	,866	,764	,993	,596
41 -ao	,937	,833	,993	,459	114 -folhagem	,775	,600	,993	,503	187 -foram	,866	,697	,993	,347
42 -Sol	,979	,577	,993	,567	115 -verde	,908	,579	,993	,469	188 -viver	,908	,819	,993	,469
43 -a	,930	,413	,993	1,00	116 -a	,937	,356	,993	1,00	189 -para	,944	,882	,993	,616
44 -ver	,923	,817	,993	,516	117 -confundiam	,768	,592	,993	,377	190 -uma	,951	,699	,993	,551
45 -se	,944	,877	,993	,389	118 -com	,958	,839	,993	,599	191 -casa	,958	,720	,993	,530
46 -corava	,169	,143	,993	,117	119 -o	,937	,543	,993	1,00	192 -verde	,951	,857	,993	,662
47 -ficava	,923	,803	,993	,664	120 -vento	,908	,686	,993	,469	193 -e	,958	,690	,993	1,00
48 -mais	,944	,788	,993	,616	121 -e	,979	,453	,993	1,00	194 -em	,944	,809	,993	,616
49 -verde	,951	,861	,993	,662	122 -deixavam-se	,824	,678	,993	,627	195 -vez	,901	,788	,993	,449
50 -puseram-na	,768	,595	,993	,450	123 -apanhar	,894	,838	,993	,672	196 -de	,972	,677	,993	,702
51 -à	,887	,178	,993	1,00	124 -assim	,944	,824	,993	,556	197 -cão	,908	,413	,993	,241
52 -sombra	,887	,804	,993	,479	125 -foi	,958	,795	,993	,720	198 -de	,958	,583	,993	,569
53 -a	,894	,355	,993	1,00	126 -crescendo	,880	,715	,993	,678	199 -guarda	,859	,706	,993	,418
54 -ver	,915	,545	,993	,354	127 -linda	,951	,754	,993	,662	200 -compraram	,810	,636	,993	,428
55 -se	,930	,770	,993	,342	128 -e	,958	,429	,993	1,00	201 -um	,965	,811	,993	,660
56 -descorava	,268	,185	,993	,060	129 -verde	,951	,662	,993	,662	202 -crocodilo	,768	,595	,993	,602
57 -ficou	,915	,847	,993	,399	130 -verde	,944	,780	,993	,616	203 -verde	,958	,831	,993	,720
58 -ainda	,923	,854	,993	,516	131 -como	,923	,782	,993	,588					
59 -mais	,958	,831	,993	,720	132 -a	,965	,585	,993	1,00					
60 -verde	,951	,861	,993	,662	133 -primavera	,944	,760	,993	,708					
1 -ninguém	,887	,851	,993	,612	134 -diziam	,824	,655	,993	,368					
62 -jogava	,901	,779	,993	,518	135 -os	,958	,766	,993	,720					
63 -às	,824	,549	,993	,128	136 -sonhadores	,831	,670	,993	,610					
64 -escondidas	,915	,854	,993	,694	137 -como	,944	,884	,993	,697					
65 -melhor	,887	,808	,993	,639	138 -uma	,944	,773	,993	,512					
66 -do	,972	,581	,993	,702	139 -alface	,880	,796	,993	,577					
67 -que	,972	,498	,993	,486	140 -diziam	,838	,659	,993	,397					
68 -ela	,951	,662	,993	,525	141 -os	,965	,811	,993	,793					
69 -na	,930	,671	,993	,434	142 -comilões	,718	,530	,993	,398					
70 -relva	,873	,720	,993	,341	143 -como	,937	,835	,993	,654					
71 -nos	,923	,740	,993	,516	144 -um	,951	,654	,993	,551					
72 -arbustos	,796	,609	,993	,564	145 -relvado	,796	,609	,993	,449					
73 -verdes	,944	,823	,993	,616	146 -diziam	,859	,691	,993	,428					

Estatística descritiva do texto 3

Palavras	ID	PD	AC	VE	Palavras	ID	PD	AC	VE	Palavras	ID	PD	AC	VE
1-o	0,972	0,707	0,993	1,00	74-camisas	0,775	0,522	0,994	0,453	147-fazia	0,901	0,790	0,993	0,593
2-homem	0,915	0,879	0,993	0,516	75-as	0,880	0,418	0,994	0,286	148-trabalhava	0,873	0,705	0,993	0,640
3-das	0,951	0,859	0,993	0,525	76-cuecas	0,704	0,463	0,994	0,280	149-como	0,930	0,729	0,993	0,619
4-barbas	0,852	0,693	0,993	0,587	77-os	0,951	0,802	0,993	0,662	150-limpa-chaminés	0,803	0,625	0,993	0,522
5-aquele	0,908	0,837	0,993	0,662	78-lençóis	0,852	0,703	0,993	0,696	151-enfiava	0,803	0,516	0,994	0,422
6-homem	0,930	0,917	0,993	0,573	79-quando	0,937	0,932	0,993	0,578	152-as	0,958	0,591	0,993	0,404
7-nunca	0,937	0,839	0,993	0,578	80-a	0,965	0,505	0,993	1,00	153-barbas	0,873	0,713	0,993	0,550
8-tinha	0,944	0,891	0,993	0,791	81-neta	0,894	0,631	0,993	0,432	154-pelas	0,901	0,656	0,993	0,449
9-cortado	0,845	0,689	0,993	0,486	82-o	0,930	0,450	0,993	1,00	155-chaminés	0,817	0,609	0,993	0,531
10-as	0,951	0,660	0,993	0,368	83-vinha	0,887	0,760	0,993	0,639	156-abaixo	0,894	0,725	0,993	0,553
11-barbas	0,880	0,685	0,993	0,568	84-visitar	0,901	0,809	0,993	0,555	157-vasculhava	0,789	0,592	0,993	0,333
12-elas	0,923	0,686	0,993	0,516	85-era	0,951	0,790	0,993	0,551	158-vasculhava	0,796	0,606	0,993	0,307
13-cresceram	0,711	0,496	0,994	0,455	86-certo	0,887	0,704	0,993	0,415	159-o	0,744	0,517	0,993	1,00
14-até	0,951	0,831	0,993	0,645	87-e	0,923	0,481	0,993	1,00	160-pior	0,908	0,815	0,993	0,419
15-ao	0,937	0,745	0,993	0,459	88-sabido	0,831	0,605	0,993	0,331	161-foi	0,951	0,754	0,993	0,662
16-peito	0,923	0,774	0,993	0,463	89-que	0,965	0,765	0,993	0,660	162-que	0,958	0,698	0,993	0,599
17-até	0,951	0,751	0,993	0,645	90-pedia	0,831	0,485	0,994	0,322	163-certo	0,901	0,761	0,993	0,449
18-à	0,894	0,385	0,994	1,00	91-logo	0,908	0,675	0,993	0,419	164-dia	0,972	0,740	0,993	0,702
19-barriga	0,880	0,700	0,993	0,368	92-avozinho	0,810	0,613	0,993	0,565	165-estando	0,803	0,523	0,994	0,374
20-até	0,951	0,880	0,993	0,645	93-deixa-me	0,873	0,739	0,993	0,613	166-um	0,887	0,507	0,993	0,343
21-aos	0,944	0,856	0,993	0,616	94-saltar	0,908	0,804	0,993	0,469	167-fogão	0,845	0,674	0,993	0,567
22-pés	0,958	0,833	0,993	0,599	95-à	0,915	0,327	0,994	1,00	168-aceso	0,859	0,646	0,993	0,413
23-até	0,951	0,880	0,993	0,645	96-corda	0,915	0,817	0,993	0,629	169-as	0,901	0,553	0,993	0,227
24-arrastarem	0,711	0,524	0,994	0,479	97-com	0,958	0,842	0,993	0,599	170-barbas	0,894	0,786	0,993	0,512
25-pelo	0,958	0,820	0,993	0,720	98-as	0,944	0,628	0,993	0,338	171-começaram	0,880	0,696	0,993	0,542
26-chão	0,930	0,817	0,993	0,640	99-suas	0,803	0,400	0,994	0,289	172-a	0,944	0,650	0,993	1,00
27-quando	0,923	0,903	0,993	0,516	100-barbas	0,880	0,725	0,993	0,568	173-arder	0,915	0,817	0,993	0,565
28-se	0,923	0,790	0,993	0,324	101-se	0,944	0,855	0,993	0,389	174-correu	0,873	0,712	0,993	0,446
29-esquecia	0,845	0,644	0,993	0,570	102-levava	0,817	0,543	0,993	0,353	175-para	0,944	0,884	0,993	0,616
30-de	0,972	0,707	0,993	0,702	103-o	0,944	0,361	0,994	1,00	176-o	0,972	0,740	0,993	1,00
31-pôr	0,894	0,763	0,993	0,569	104-cão	0,923	0,337	0,994	0,269	177-mar	0,944	0,836	0,993	0,512
32-o	0,958	0,540	0,993	1,00	105-a	0,937	0,355	0,994	1,00	178-para	0,930	0,884	0,993	0,545
33-cinto	0,923	0,806	0,993	0,594	106-passeio	0,676	0,424	0,994	0,314	179-as	0,908	0,357	0,994	0,240
34-atava-as	0,620	0,376	0,994	0,267	107-que	0,965	0,765	0,993	0,660	180-pôr	0,873	0,756	0,993	0,596
35-à	0,873	0,246	0,994	1,00	108-trela	0,873	0,735	0,993	0,523	181-de	0,958	0,724	0,993	0,569
36-cintura	0,915	0,788	0,993	0,694	109-julgam	0,732	0,514	0,994	0,439	182-molho	0,831	0,626	0,993	0,463
37-para	0,965	0,803	0,993	0,793	110-que	0,958	0,775	0,993	0,599	183-sabem	0,887	0,736	0,993	0,415
38-não	0,972	0,740	0,993	0,567	111-usava	0,901	0,682	0,993	0,470	184-o	0,965	0,655	0,993	1,00
39-lhe	0,930	0,859	0,993	0,573	112-as	0,965	0,745	0,993	0,616	185-que	0,972	0,723	0,993	0,743
40-caírem	0,803	0,620	0,993	0,417	113-barbas	0,894	0,789	0,993	0,612	186-aconteceu	0,901	0,790	0,993	0,690
41-as	0,930	0,510	0,993	0,291	114-está-se	0,775	0,526	0,994	0,345	187-vieram	0,852	0,641	0,993	0,351
42-calças	0,887	0,815	0,993	0,547	115-mesmo	0,930	0,853	0,993	0,545	188-presos	0,838	0,648	0,993	0,390
43-quando	0,937	0,844	0,993	0,578	116-a	0,972	0,555	0,993	1,00	189-nas	0,908	0,626	0,993	0,389
44-queria	0,908	0,794	0,993	0,540	117-ver	0,930	0,794	0,993	0,395	190-barbas	0,866	0,716	0,993	0,532
45-varrer	0,845	0,648	0,993	0,608	118-na	0,951	0,889	0,993	0,525	191-como	0,937	0,802	0,993	0,654
46-a	0,965	0,535	0,993	1,00	119-praia	0,880	0,696	0,993	0,354	192-numa	0,859	0,616	0,993	0,362
47-casa	0,951	0,704	0,993	0,662	120-toda	0,901	0,757	0,993	0,449	193-rede	0,880	0,721	0,993	0,462
48-não	0,958	0,633	0,993	0,456	121-a	0,930	0,667	0,993	1,00	194-vinte	0,894	0,782	0,993	0,432
49-precisava	0,810	0,555	0,993	0,593	122-gente	0,915	0,780	0,993	0,516	195-caranguejos	0,789	0,619	0,993	0,469
50-de	0,951	0,645	0,993	0,525	123-o	0,958	0,780	0,993	1,00	196-trinta	0,873	0,673	0,993	0,500
51-outra	0,859	0,649	0,993	0,317	124-conhecia	0,894	0,785	0,993	0,663	197-sardinhas	0,872	0,773	0,993	0,721
52-vassoura	0,852	0,681	0,993	0,658	125-era	0,965	0,780	0,993	0,660	198-e	0,951	0,889	0,993	1,00
53-usava	0,866	0,688	0,993	0,484	126-o	0,965	0,780	0,993	1,00	199-um	0,965	0,803	0,993	0,660
54-as	0,930	0,693	0,993	0,291	127-mais	0,944	0,920	0,993	0,616	200-tubarão	0,887	0,787	0,993	0,853
55-barbas	0,852	0,658	0,993	0,500	128-famoso	0,901	0,816	0,993	0,593					
56-quando	0,937	0,828	0,993	0,578	129-nadador-salvador	0,859	0,720	0,993	0,585					
57-precisava	0,831	0,577	0,993	0,574	130-se	0,944	0,855	0,993	0,389					
58-de	0,944	0,789	0,993	0,489	131-havia	0,930	0,907	0,993	0,785					
59-secar	0,873	0,705	0,993	0,387	132-alguém	0,908	0,848	0,993	0,521					
60-a	0,965	0,560	0,993	1,00	133-em	0,944	0,830	0,993	0,616					
61-roupa	0,915	0,754	0,993	0,491	134-perigo	0,894	0,755	0,994	0,497					
62-estendia	0,800	0,734	0,993	0,492	135-atirava-lhe	0,796	0,570	0,993	0,371					
63-as	0,951	0,671	0,993	0,368	136-logo	0,908	0,732	0,993	0,419					
64-barbas	0,887	0,709	0,993	0,589	137-a	0,901	0,331	0,994	1,00					
65-entre	0,915	0,779	0,993	0,585	138-bóia	0,894	0,720	0,993	0,500					
66-duas	0,930	0,797	0,993	0,395	139-amarrada	0,704	0,499	0,994	0,447					
67-estacas	0,761	0,545	0,994	0,426	140-às	0,852	0,537	0,993	0,328					
68-no	0,923	0,699	0,993	0,324	141-barbas	0,880	0,738	0,993	0,568					
69-quintal	0,908	0,861	0,993	0,540	142-e	0,951	0,772	0,993	1,00					
70-e	0,951	0,718	0,993	1,00	143-de	0,937	0,682	0,993	0,459					
71-nelas	0,908	0,756	0,993	0,469	144-inverno	0,915	0,748	0,993	0,491					
72-pendurava	0,803	0,607	0,993	0,406	145-o	0,965	0,803	0,993	1,00					
73-as	0,944	0,660	0,993	0,338	146-que	0,965	0,765	0,993	0,660					

RELIABILITY

```

/VARIABLES=Domingo de manhã o senhor César pai de_1_2 Francisco todos os domingos de_1_
3 manhã_1_2 cirandava pela casa em pijama e
    às onze fazia a barba deixando aberta a_1_2 porta da casa_de_banho_1_1 esse era o_1_2
momento esperado por Francisco_1_2
    que apenas com seis anos já mostrava uma grande inclinação para a_1_3 medicina Franci
sco_1_3 agarrava num maço de_1_4 algodão hi
    drófilo na garrafinha do álcool desnaturado na_1_2 carteira dos pensos rápidos e_1_2 s
entava_se no banco da_1_2
    casa_de_banho_1_2 à espera o_1_3 que_1_2 se passa perguntava o_1_4 pai_1_2 ensaboando
a_1_4 cara nos outros dias da_1_3 semana b
    arbeava_se com_1_2 a_1_5 máquina eléctrica mas aos domingos_1_2 usava lâmina Francisco
_1_4 contorcia_se no_1_2 banco_1_2
    muito sério sem responder então pois bem dizia Francisco_1_5 pode dar_se o_1_5 caso d
e_1_5 te cortares então_1_2 aqui estou eu p
    ara_1_2 te_1_2 fazer o_1_6 curativo é claro exclamou o_1_7 pai_1_3 mas_1_2 não te_1_3
cortes de_1_6 propósito como no_1_3
    domingo_1_2 passado dizia_1_2 Francisco_1_6 se_1_2 não_1_2 não_1_3 vale com_1_3 certe
za dizia_1_3 o_1_8 pai_1_4 mas_1_3 cortar_s
    e sem_1_2 fazê_lo de_1_7 propósito_1_2 não_1_4 era_1_2 capaz tentava falhar sem_1_3 qu
erer mas_1_4 isso é_1_2 difícil e_1_3
    quase impossível finalmente aqui_1_2 ou ali lá vinha um cortezinho e_1_4 Francisco_1_
7 podia entrar em_1_2 acção limpava a_1_6 g
    ota de_1_8 sangue desinfectava e_1_5 colava o_1_9 penso assim todos_1_2 os_1_2 domingo
s_1_3 o_1_10 senhor_1_2 César_1_2
    oferecia uma_1_2 gota_1_2 de_1_9 sangue_1_2 ao seu filho Francisco_1_8
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/SUMMARY=TOTAL.

```

Reliability

Notes

Output Created	2008-11-07T23:17:09.874	
Comments		
Input	Data	C:\Users\Rui Silvestre\Documents\TESE\SPSS\s pss somatorio.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	142
	Matrix Input	C:\Users\Rui Silvestre\Documents\TESE\SPSS\s pss somatorio.sav
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.

Notes

Missing Value Handling	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data for all variables in the procedure.
Syntax		<p>RELIABILITY</p> <p>/VARIABLES=Domingo de manhã o senhor César pai de_1_2 Francisco todos os domingos de_1_3 manhã_1_2 cirandava pela casa em pijama e às onze fazia a barba deixando aberta a_1_2 porta da casa_de_banho_1_1 esse era o_1_2 momento esperado por Francisco_1_2</p> <p>que apenas com seis anos já mostrava uma grande inclinação para a_1_3 medicina Francisco_1_3 agarrava num maço de_1_4 algodão hidrófilo na garrafinha do álcool desnaturado na_1_2 carteira dos pensos rápidos e_1_2 sentava-se no banco da_1_2 casa_de_banho_1_2 à espera o_1_3 que_1_2 se passa perguntava o_1_4 pai_1_2 ensaboando a_1_4 cara nos outros dias da_1_3 semana barbeava-se com_1_2 a_1_5 máquina eléctrica mas aos domingos_1_2 usava lâmina Francisco_1_4 contorcia-se no_1_2 banco_1_2</p> <p>muito sério sem responder então pois bem dizia Francisco_1_5 pode dar-se o_1_5 caso de_1_5 te cortares então_1_2 aqui estou eu para_1_2 te_1_2 fazer o_1_6 curativo é claro exclamou o_1_7 pai_1_3 mas_1_2 não te_1_3 cortes de_1_6 propósito como no_1_3</p> <p>domingo_1_2 passado dizia_1_2 Francisco_1_6 se_1_2 não_1_2 não_1_3 vale com_1_3 certeza dizia_1_3 o_1_8 pai_1_4 mas_1_3 cortar-se sem_1_2 fazê-lo de_1_7 propósito_1_2 não_1_4 era_1_2 capaz tentava falhar sem_1_3 querer mas_1_4 isso é_1_2 difícil e_1_3</p> <p>quase impossível finalmente aqui_1_2 ou ali lá vinha um cortezinho e_1_4 Francisco_1_7 podia entrar em_1_2 acção limpava a_1_6 gota de_1_8 sangue desinfectava e_1_5 colava o_1_9 penso assim todos_1_2 os_1_2 domingos_1_3 o_1_10 senhor_1_2 César_1_2</p> <p>oferecia uma_1_2 gota_1_2 de_1_9 sangue_1_2 ao seu filho Francisco_1_8</p> <p>/SCALE('ALL VARIABLES') ALL</p> <p>/MODEL=ALPHA</p> <p>/SUMMARY=TOTAL.</p>
Resources	Processor Time	0:00:00.203
	Elapsed Time	0:00:00.144

[DataSet1] C:\Users\Rui Silvestre\Documents\TESE\SPSS\spss somatorio.sav

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	142	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	142	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,993	216

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Domingo	24,03	1729,616	,910	,993
de	24,05	1739,239	,542	,993
manhã	24,01	1730,461	,771	,993
o	24,08	1741,178	,657	,993
senhor	24,01	1729,454	,813	,993
César	23,76	1730,254	,472	,993
pai	24,08	1743,845	,435	,993
de_1_2	24,06	1737,571	,683	,993
Francisco	24,01	1728,489	,853	,993
todos	24,04	1733,573	,804	,993
os	24,06	1737,302	,699	,993
domingos	24,01	1728,879	,868	,993
de_1_3	24,06	1738,649	,619	,993
manhã_1_2	23,98	1729,170	,732	,993
cirandava	23,68	1730,899	,437	,993
pela	24,04	1735,005	,729	,993
casa	24,06	1739,209	,640	,993
em	24,01	1732,390	,691	,993
pijama	24,01	1729,752	,801	,993
e	24,07	1739,130	,719	,993
às	23,80	1732,901	,417	,993
onze	23,99	1730,319	,729	,993
fazia	24,00	1730,837	,731	,993
a	24,08	1741,178	,657	,993
barba	23,96	1727,672	,735	,993
deixando	23,92	1727,128	,677	,993
aberta	23,99	1728,986	,781	,993
a_1_2	24,08	1741,178	,657	,993
porta	24,03	1731,786	,808	,993

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
da	24,00	1740,227	,352	,993
casa_de_banho_1_1	23,99	1727,489	,816	,993
esse	23,94	1728,025	,694	,993
era	24,04	1734,594	,750	,993
o_1_2	24,07	1738,889	,736	,993
momento	24,02	1732,418	,744	,993
esperado	23,83	1733,106	,427	,993
por	24,04	1731,424	,866	,993
Francisco_1_2	24,00	1728,496	,825	,993
que	24,04	1737,034	,623	,993
apenas	24,01	1730,312	,806	,993
com	24,02	1731,666	,778	,993
seis	24,02	1731,652	,779	,993
anos	24,04	1732,764	,846	,993
já	24,06	1735,741	,792	,993
mostrava	23,97	1729,716	,694	,993
uma	24,01	1739,652	,388	,993
grande	24,02	1728,659	,914	,993
inclinação	23,84	1728,151	,567	,993
para	24,06	1736,840	,794	,993
a_1_3	24,06	1737,415	,693	,993
medicina	23,87	1729,090	,569	,993
Francisco_1_3	24,01	1728,489	,853	,993
agarrava	23,91	1727,375	,659	,993
num	23,98	1732,943	,592	,993
maço	23,88	1728,645	,589	,993
de_1_4	24,07	1739,130	,719	,993
algodão	23,97	1728,226	,748	,993
hidrófilo	23,51	1734,748	,343	,994
na	24,06	1738,025	,656	,993
garrafinha	23,84	1729,257	,537	,993
do	24,01	1740,333	,360	,993
álcool	23,94	1726,783	,722	,993
desnaturado	23,79	1729,686	,498	,993
na_1_2	24,03	1736,396	,591	,993
carteira	23,87	1729,601	,554	,993
dos	24,03	1733,446	,730	,993
pensos	23,96	1729,892	,672	,993
rápidos	23,94	1728,976	,662	,993
e_1_2	24,07	1744,307	,344	,993
sentava_se	23,92	1727,646	,671	,993
no	24,04	1739,070	,489	,993
banco	23,99	1728,475	,801	,993
da_1_2	24,06	1741,174	,469	,993
casa_de_banho_1_2	23,99	1727,383	,844	,993

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
à	24,01	1742,319	,278	,993
espera	24,01	1729,624	,806	,993
o_1_3	24,08	1741,178	,657	,993
que_1_2	24,06	1738,216	,704	,993
se	24,04	1731,368	,869	,993
passa	23,94	1729,770	,636	,993
perguntava	23,74	1733,102	,394	,993
o_1_4	24,08	1741,178	,657	,993
pai_1_2	24,08	1743,766	,540	,993
ensaboando	23,54	1735,754	,316	,994
a_1_4	24,04	1741,842	,374	,993
cara	24,00	1731,092	,720	,993
nos	24,02	1736,716	,551	,993
outros	23,99	1729,411	,764	,993
dias	24,04	1734,375	,721	,993
da_1_3	24,05	1741,012	,444	,993
semana	24,02	1728,702	,912	,993
barbeava_se	23,78	1728,626	,522	,993
com_1_2	24,06	1735,288	,819	,993
a_1_5	24,06	1738,670	,675	,993
máquina	23,98	1727,936	,778	,993
elétrica	23,85	1729,167	,544	,993
mas	24,05	1733,891	,839	,993
aos	24,02	1735,468	,607	,993
domingos_1_2	24,02	1729,567	,873	,993
usava	23,99	1730,042	,719	,993
lâmina	23,98	1726,829	,819	,993
Francisco_1_4	24,01	1728,489	,853	,993
contorcia_se	23,75	1729,481	,487	,993
no_1_2	24,04	1734,012	,781	,993
banco_1_2	23,99	1728,610	,773	,993
muito	24,05	1735,253	,763	,993
sério	23,96	1728,041	,722	,993
sem	23,99	1734,078	,581	,993
responder	23,97	1729,318	,709	,993
então	24,01	1727,326	,902	,993
pois	24,04	1732,339	,868	,993
bem	24,04	1731,368	,869	,993
dizia	23,95	1730,657	,618	,993
Francisco_1_5	24,00	1728,496	,825	,993
pode	24,01	1735,808	,548	,993
dar_se	24,00	1727,362	,871	,993
o_1_5	24,01	1739,851	,380	,993
caso	24,01	1735,262	,592	,993
de_1_5	24,06	1736,840	,794	,993

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
te	24,01	1734,404	,607	,993
cortares	23,84	1728,505	,557	,993
então_1_2	24,01	1727,326	,902	,993
aqui	24,03	1730,992	,845	,993
estou	24,01	1728,851	,869	,993
eu	24,06	1740,613	,548	,993
para_1_2	24,06	1736,840	,794	,993
te_1_2	24,06	1736,862	,726	,993
fazer	24,01	1728,610	,880	,993
o_1_6	24,03	1739,389	,451	,993
curativo	23,94	1727,209	,708	,993
é	24,01	1738,624	,447	,993
claro	23,98	1726,815	,820	,993
exclamou	23,78	1728,413	,528	,993
o_1_7	24,08	1741,178	,657	,993
pai_1_3	24,08	1743,766	,540	,993
mas_1_2	24,06	1735,288	,819	,993
não	24,07	1738,889	,736	,993
te_1_3	24,04	1732,963	,835	,993
cortes	23,95	1727,125	,738	,993
de_1_6	24,06	1736,840	,794	,993
propósito	23,68	1729,310	,475	,993
como	24,05	1733,693	,850	,993
no_1_3	24,04	1735,864	,647	,993
domingo_1_2	24,01	1728,525	,884	,993
passado	24,01	1728,922	,866	,993
dizia_1_2	23,99	1729,447	,741	,993
Francisco_1_6	24,01	1729,411	,815	,993
se_1_2	24,04	1733,240	,777	,993
não_1_2	24,07	1738,889	,736	,993
não_1_3	24,07	1738,889	,736	,993
vale	23,98	1730,063	,699	,993
com_1_3	24,04	1735,388	,709	,993
certeza	23,93	1727,853	,675	,993
dizia_1_3	23,99	1730,170	,714	,993
o_1_8	24,06	1735,529	,805	,993
pai_1_4	24,08	1743,766	,540	,993
mas_1_3	24,06	1735,288	,819	,993
cortar_se	23,73	1731,573	,430	,993
sem_1_2	24,02	1731,595	,781	,993
fazê_lo	23,97	1727,503	,775	,993
de_1_7	24,04	1737,133	,618	,993
propósito_1_2	23,72	1728,899	,493	,993
não_1_4	24,07	1738,889	,736	,993
era_1_2	24,05	1735,111	,771	,993

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
capaz	23,95	1727,451	,727	,993
tentava	23,99	1728,787	,789	,993
falhar	23,80	1730,599	,480	,993
sem_1_3	24,00	1729,759	,774	,993
querer	23,92	1729,170	,613	,993
mas_1_4	24,04	1735,821	,649	,993
isso	24,02	1730,219	,843	,993
é_1_2	24,07	1746,491	,187	,993
difícil	23,99	1727,525	,838	,993
e_1_3	24,02	1733,439	,698	,993
quase	23,96	1728,906	,692	,993
impossível	23,95	1726,600	,756	,993
finalmente	23,99	1729,149	,753	,993
aqui_1_2	24,03	1731,262	,832	,993
ou	23,99	1736,007	,506	,993
ali	24,06	1737,932	,723	,993
lá	24,05	1738,515	,582	,993
vinha	24,01	1730,085	,816	,993
um	24,06	1737,089	,712	,993
cortezinho	23,63	1733,142	,377	,994
e_1_4	24,06	1736,840	,794	,993
Francisco_1_7	24,01	1729,411	,815	,993
podia	24,04	1732,587	,809	,993
entrar	24,01	1729,922	,794	,993
em_1_2	24,05	1733,976	,834	,993
acção	23,87	1728,372	,583	,993
limpava	24,00	1728,766	,814	,993
a_1_6	24,04	1738,537	,545	,993
gota	23,85	1727,021	,609	,993
de_1_8	24,05	1737,083	,662	,993
sangue	23,93	1728,577	,652	,993
desinfectava	23,75	1729,765	,479	,993
e_1_5	24,04	1738,431	,521	,993
colava	23,94	1729,748	,625	,993
o_1_9	24,04	1741,473	,393	,993
penso	23,96	1727,282	,765	,993
assim	24,02	1730,787	,818	,993
todos_1_2	24,04	1731,169	,879	,993
os_1_2	24,06	1736,706	,735	,993
domingos_1_3	24,02	1730,560	,828	,993
o_1_10	24,06	1739,415	,573	,993
senhor_1_2	24,02	1729,283	,885	,993
César_1_2	23,78	1728,456	,526	,993
oferecia	23,89	1728,478	,608	,993
uma_1_2	24,06	1737,336	,761	,993

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
gota_1_2	23,90	1727,125	,658	,993
de_1_9	24,06	1736,848	,726	,993
sangue_1_2	23,94	1726,451	,747	,993
ao	24,06	1736,840	,794	,993
seu	24,04	1733,204	,823	,993
filho	24,03	1730,056	,889	,993
Francisco_1_8	24,01	1729,404	,845	,993

RELIABILITY

```

/VARIABLES=a_2_1 menina verde aquela menina_2_2 nasceu verde_2_2 verde_2_3 verde_2_4 se
ria de_2_1 eu_2_1 comer muito_2_1 caldo ver
de_2_5 perguntava_2_1 a_2_2 mãe seria_2_2 de_2_2 eu_2_2 beber muito_2_2 vinho verde_2_
6 perguntava_2_2 o_2_1 pai_2_1
mas_2_1 os_2_1 médicos não_2_1 sabiam nunca tinham estudado meninas verdes puseram_na
ao_2_1 sol a_2_3 ver se_2_1 corava ficava
mais verde_2_7 puseram_na_2_2 à_2 sombra a_2_4 ver_2_2 se_2_2 descorava ficou ainda ma
is_2 verde_2_8 ninguém jogava às_2_1
escondidas melhor do_2_1 que_2_1 ela na_2_1 relva nos_2_1 arbustos verdes_2_2 quem co
nseguia encontrá_la quando ia para_2_1 a_2_
5 escola_2_1 avisavam_na sempre tem cuidado não_2_2 vá um_2_1 burro comer_te és tão ve
rde_2_9 trepava às_2_2 figueiras
sem_2_1 que_2_2 o_2_2 dono dos_2_1 figos lhe ralhasse os_2_2 próprios pássaros ao_2_2
senti_la passar no_2_1 meio da_2_1 folhage
m verde_2_10 a_2_6 confundiam com_2_1 o_2_3 vento e_2_1 deixavam_se apanhar assim_2_1
foi crescendo linda e_2_2 verde_2_11
verde_2_12 como_2_1 a_2_7 Primavera diziam os_2_3 sonhadores como_2_2 uma_2_1 alface
diziam_2_2 os_2_4 comilões como_2_3 um_2_2
relvado diziam_2_3 os_2_5 amigos da_2_2 bola como_2_4 metade da_2_3 bandeira portugues
a diziam_2_4 os_2_6 patriotas
verde_2_13 como_2_5 a_2_8 esperança os_2_7 que_2_3 achavam que_2_4 a_2_9 esperança_2_
2 tinha cor verde_2_14 como_2_6 o_2_4 Sport
ing exclamou_2_1 apaixonadamente o_2_5 presidente do_2_2 club dos_2_2 verdes_2_3 amara
m_se verde_2_15 e_2_3 verdadeiramente
foram viver para_2_2 uma_2_2 casa_2_1 verde_2_16 e_2_4 em_2_1 vez de_2_3 cão de_2_4 g
uarda compraram um_2_3 crocodilo verde_2_17
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/SUMMARY=TOTAL.

```

Reliability

Notes

Output Created	2008-10-28T18:13:21.328
Comments	
Input	Data
	Active Dataset
	Filter
	Weight
	Split File
	N of Rows in Working Data File
	Matrix Input
Missing Value Handling	Definition of Missing

Notes

Missing Value Handling	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data for all variables in the procedure.
Syntax		<p>RELIABILITY</p> <p>/VARIABLES=a_2_1 menina verde aquela menina_2_2 nasceu verde_2_2 verde_2_3 verde_2_4 seria de_2_1 eu_2_1 comer muito_2_1 caldo verde_2_5 perguntava_2_1 a_2_2 mãe seria_2_2 de_2_2 eu_2_2 beber muito_2_2 vinho verde_2_6 perguntava_2_2 o_2_1 pai_2_1 mas_2_1 os_2_1 médicos não_2_1 sabiam nunca tinham estudado meninas verdes puseram_na ao_2_1 sol a_2_3 ver se_2_1 corava ficava mais verde_2_7 puseram_na_2_2 à_2 sombra a_2_4 ver_2_2 se_2_2 descorava ficou ainda mais_2 verde_2_8 ninguém jogava às_2_1 escondidas melhor do_2_1 que_2_1 ela na_2_1 relva nos_2_1 arbustos verdes_2_2 quem conseguia encontrá_la quando ia para_2_1 a_2_5 escola_2_1 avisavam_na sempre tem cuidado não_2_2 vá um_2_1 burro comer_te és tão verde_2_9 trepava às_2_2 figueiras sem_2_1 que_2_2 o_2_2 dono dos_2_1 figos lhe ralhasse os_2_2 próprios pássaros ao_2_2 senti_la passar no_2_1 meio da_2_1 folhagem verde_2_10 a_2_6 confundiam com_2_1 o_2_3 vento e_2_1 deixavam_se apanhar assim_2_1 foi crescendo linda e_2_2 verde_2_11 verde_2_12 como_2_1 a_2_7 Primavera diziam os_2_3 sonhadores como_2_2 uma_2_1 alface diziam_2_2 os_2_4 comilões como_2_3 um_2_2 relvado diziam_2_3 os_2_5 amigos da_2_2 bola como_2_4 metade da_2_3 bandeira portuguesa diziam_2_4 os_2_6 patriotas verde_2_13 como_2_5 a_2_8 esperança os_2_7 que_2_3 achavam que_2_4 a_2_9 esperança_2_2 tinha cor verde_2_14 como_2_6 o_2_4 Sporting exclamou_2_1 apaixonadamente o_2_5 presidente do_2_2 club dos_2_2 verdes_2_3 amaram_se verde_2_15 e_2_3 verdadeiramente foram viver para_2_2 uma_2_2 casa_2_1 verde_2_16 e_2_4 em_2_1 vez de_2_3 cão de_2_4 guarda compraram um_2_3 crocodilo verde_2_17</p> <p>/SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA /SUMMARY=TOTAL.</p>
Resources	Processor Time	0:00:00.141
	Elapsed Time	0:00:00.078

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	142	99,3
	Excluded ^a	1	,7
	Total	143	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,993	203

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
a_2_1	21,34	1451,133	,550	,993
menina	21,31	1446,258	,638	,993
verde	21,27	1440,584	,758	,993
aquela	21,27	1439,733	,801	,993
menina_2_2	21,33	1448,805	,662	,993
nasceu	21,27	1438,637	,821	,993
verde_2_2	21,30	1441,231	,843	,993
verde_2_3	21,30	1441,844	,861	,993
verde_2_4	21,30	1441,844	,861	,993
seria	21,18	1438,075	,617	,993
de_2_1	21,32	1445,707	,737	,993
eu_2_1	21,31	1447,648	,548	,993
comer	21,27	1438,910	,841	,993
muito_2_1	21,28	1442,615	,688	,993
caldo	21,22	1436,853	,739	,993
verde_2_5	21,30	1441,231	,843	,993
pergunta_2_1	21,05	1439,267	,475	,993
a_2_2	21,30	1453,671	,135	,993
mãe	21,32	1446,745	,739	,993
seria_2_2	21,23	1437,442	,751	,993
de_2_2	21,31	1444,244	,770	,993
eu_2_2	21,32	1446,445	,684	,993
beber	21,26	1439,542	,750	,993
muito_2_2	21,30	1443,600	,708	,993
vinho	21,28	1438,828	,883	,993
verde_2_6	21,31	1443,903	,792	,993
pergunta_2_2	20,93	1441,768	,374	,993

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
o_2_1	21,33	1453,727	,214	,993
pai_2_1	21,33	1451,060	,457	,993
mas_2_1	21,29	1440,873	,817	,993
os_2_1	21,27	1442,172	,680	,993
médicos	21,21	1437,104	,713	,993
não_2_1	21,33	1448,805	,662	,993
sabiam	21,26	1437,017	,866	,993
nunca	21,30	1440,451	,888	,993
tinham	21,23	1438,265	,718	,993
estudado	21,24	1439,063	,704	,993
meninas	21,27	1441,134	,703	,993
verdes	21,27	1441,307	,723	,993
puseram_na	21,06	1437,875	,522	,993
ao_2_1	21,29	1440,590	,833	,993
sol	21,33	1449,741	,577	,993
a_2_3	21,28	1447,963	,413	,993
ver	21,27	1439,392	,817	,993
se_2_1	21,30	1440,635	,877	,993
corava	20,52	1451,868	,143	,993
ficava	21,27	1439,676	,803	,993
mais	21,30	1442,196	,788	,993
verde_2_7	21,30	1441,844	,861	,993
puseram_na_2_2	21,12	1436,801	,595	,993
à_2	21,24	1451,701	,178	,993
sombra	21,24	1436,651	,804	,993
a_2_4	21,25	1447,676	,355	,993
ver_2_2	21,27	1444,453	,545	,993
se_2_2	21,28	1441,026	,770	,993
descorava	20,62	1449,642	,185	,993
ficou	21,27	1438,098	,847	,993
ainda	21,27	1438,655	,854	,993
mais_2	21,31	1443,308	,831	,993
verde_2_8	21,30	1441,844	,861	,993
ninguém	21,24	1435,531	,851	,993
jogava	21,25	1438,347	,779	,993
às_2_1	21,18	1440,018	,549	,993
escondidas	21,27	1437,942	,854	,993
melhor	21,24	1436,566	,808	,993
do_2_1	21,32	1448,731	,581	,993
que_2_1	21,32	1449,781	,498	,993
ela	21,30	1445,120	,662	,993
na_2_1	21,28	1442,956	,671	,993
relva	21,23	1437,750	,720	,993
nos_2_1	21,27	1441,690	,704	,993
arbustos	21,15	1437,247	,609	,993

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
verdes_2_2	21,30	1441,586	,823	,993
quem	21,18	1439,186	,588	,993
consequia	21,21	1437,898	,683	,993
encontrá_la	21,25	1437,737	,806	,993
quando	21,27	1437,587	,871	,993
ia	21,23	1442,984	,513	,993
para_2_1	21,31	1443,308	,831	,993
a_2_5	21,33	1448,805	,662	,993
escola_2_1	21,31	1443,648	,809	,993
avisavam_na	21,12	1438,248	,550	,993
sempre	21,27	1438,116	,880	,993
tem	21,28	1440,743	,785	,993
cuidado	21,26	1438,123	,815	,993
não_2_2	21,34	1451,133	,550	,993
vá	21,23	1446,080	,400	,993
um_2_1	21,31	1445,208	,707	,993
burro	21,23	1440,573	,608	,993
comer_te	21,27	1437,587	,871	,993
és	21,23	1441,825	,573	,993
tão	21,32	1445,324	,764	,993
verde_2_9	21,27	1441,715	,675	,993
trepava	21,15	1437,191	,611	,993
às_2_2	21,07	1444,676	,327	,993
figueiras	21,20	1437,781	,673	,993
sem_2_1	21,23	1438,729	,682	,993
que_2_2	21,31	1447,889	,532	,993
o_2_2	21,33	1450,776	,483	,993
dono	21,28	1440,828	,780	,993
dos_2_1	21,29	1440,405	,843	,993
figos	21,30	1441,188	,846	,993
lhe	21,26	1439,102	,770	,993
ralhasse	21,14	1438,093	,574	,993
os_2_2	21,31	1444,712	,740	,993
próprios	21,11	1436,237	,600	,993
pássaros	21,14	1435,952	,644	,993
ao_2_2	21,28	1444,601	,586	,993
senti_la	21,23	1436,917	,772	,993
passar	21,24	1437,616	,764	,993
no_2_1	21,29	1440,661	,829	,993
meio	21,23	1439,126	,666	,993
da_2_1	21,27	1447,123	,436	,993
folhagem	21,13	1436,849	,600	,993
verde_2_10	21,26	1443,286	,579	,993
a_2_6	21,29	1449,412	,356	,993
confundiam	21,12	1436,900	,592	,993

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
com_2_1	21,31	1443,194	,839	,993
o_2_3	21,29	1445,937	,543	,993
vento	21,26	1440,946	,686	,993
e_2_1	21,33	1451,102	,453	,993
deixavam_se	21,18	1436,316	,678	,993
apanhar	21,25	1436,414	,838	,993
assim_2_1	21,30	1441,571	,824	,993
foi	21,31	1443,861	,795	,993
crescendo	21,23	1438,321	,715	,993
linda	21,30	1443,603	,754	,993
e_2_2	21,31	1449,464	,429	,993
verde_2_11	21,30	1445,120	,662	,993
verde_2_12	21,30	1442,337	,780	,993
como_2_1	21,27	1440,101	,782	,993
a_2_7	21,32	1447,835	,585	,993
Primavera	21,30	1442,692	,760	,993
diziam	21,18	1436,983	,655	,993
os_2_3	21,31	1444,315	,766	,993
sonhadores	21,18	1436,860	,670	,993
como_2_2	21,30	1440,522	,884	,993
uma_2_1	21,30	1442,465	,773	,993
alface	21,23	1436,350	,796	,993
diziam_2_2	21,19	1437,503	,659	,993
os_2_4	21,32	1444,658	,811	,993
comilões	21,07	1437,740	,530	,993
como_2_3	21,29	1440,547	,835	,993
um_2_2	21,30	1445,248	,654	,993
relvado	21,15	1437,262	,609	,993
diziam_2_3	21,21	1437,700	,691	,993
os_2_5	21,31	1444,556	,750	,993
amigos	21,26	1438,251	,809	,993
da_2_2	21,30	1443,628	,706	,993
bola	21,29	1440,973	,812	,993
como_2_4	21,30	1440,522	,884	,993
metade	21,25	1437,237	,803	,993
da_2_3	21,25	1444,457	,493	,993
bandeira	21,23	1437,296	,738	,993
portuguesa	21,14	1437,242	,602	,993
diziam_2_4	21,19	1437,715	,651	,993
os_2_6	21,30	1445,132	,621	,993
patriotas	21,01	1438,794	,474	,993
verde_2_13	21,27	1442,357	,671	,993
como_2_5	21,28	1439,537	,847	,993
a_2_8	21,30	1445,515	,599	,993
esperança	21,17	1436,255	,670	,993

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
os_2_7	21,30	1444,096	,680	,993
que_2_3	21,32	1448,065	,634	,993
achavam	21,15	1436,671	,637	,993
que_2_4	21,32	1448,065	,634	,993
a_2_9	21,30	1445,688	,628	,993
esperança_2_2	21,18	1435,824	,706	,993
tinha	21,27	1439,293	,822	,993
cor	21,28	1439,565	,845	,993
verde_2_14	21,31	1443,308	,831	,993
como_2_6	21,29	1440,576	,833	,993
o_2_4	21,32	1447,072	,713	,993
Sporting	21,14	1437,668	,588	,993
exclamou_2_1	21,21	1436,480	,737	,993
apaixonadamente	20,99	1438,908	,462	,993
o_2_5	21,30	1447,574	,513	,993
presidente	21,17	1435,900	,682	,993
do_2_2	21,31	1443,378	,827	,993
club	21,20	1436,490	,722	,993
dos_2_2	21,30	1441,986	,853	,993
verdes_2_3	21,30	1443,418	,765	,993
amaram_se	20,75	1445,921	,267	,993
verde_2_15	21,25	1442,035	,615	,993
e_2_3	21,32	1444,658	,811	,993
verdadeiramente	21,22	1436,214	,764	,993
foram	21,22	1437,917	,697	,993
viver	21,26	1438,038	,819	,993
para_2_2	21,30	1440,564	,882	,993
uma_2_2	21,30	1444,510	,699	,993
casa_2_1	21,31	1445,010	,720	,993
verde_2_16	21,30	1441,915	,857	,993
e_2_4	21,31	1445,464	,690	,993
em_2_1	21,30	1441,841	,809	,993
vez	21,25	1438,134	,788	,993
de_2_3	21,32	1447,526	,677	,993
cão	21,26	1446,932	,413	,993
de_2_4	21,31	1447,109	,583	,993
guarda	21,21	1437,288	,706	,993
compraram	21,16	1436,959	,636	,993
um_2_3	21,32	1444,658	,811	,993
crocodilo	21,12	1436,815	,595	,993
verde_2_17	21,31	1443,308	,831	,993

RELIABILITY

```

/VARIABLES=o_3_1 Homem das barbas_3_1 aquele homem_3_2 nunca_3_1 tinha_3_1 cortado as_3_1 barbas_3_2 elas cresceram até ao_3_1 pei
to até_3_2 à_3_1 barriga até_3_3 aos_3_1 pés até_3_4 arrastarem pelo chão quando_3_1 s
e_3_1 esquecia de_3_1 pôr o_3_2
cinto atava_as à_3_2 cintura para_3_1 não_3_1 lhe_3_1 caírem as_3_2 calças quando_3_2
queria varrer a_3_1 casa_3_1 não_3_2 preci
sava de_3_2 outra vassoura usava_3_1 as_3_3 barbas_3_3 quando_3_3 precisava_3_2 de_3_3
secar a_3_2 roupa estendia as_3_4
barbas_3_4 entre duas estacas no_3_1 quintal e_3_1 nelas pendurava as_3_5 camisas as_
3_6 cuecas os_3_1 lençóis quando_3_4 a_3_3
neta o_3_3 vinha_3_1 visitar era_3_1 certo e_3_2 sabido que_3_1 pedia logo avozinho de
ixa_me saltar à_3_3 corda com_3_1
as_3_7 suas barbas_3_5 se_3_2 levava o_3_4 cão_3_1 a_3_4 passeio que_3_2 trela julgam
que_3_3 usava_3_2 as_3_8 barbas_3_6 está_s
e mesmo a_3_5 ver_3_1 na_3_1 praia toda a_3_6 gente o_3_5 conhecia era_3_2 o_3_6 mais_
3_1 famoso nadador_salvador se_3_3
havia alguém em_3_2 perigo atirava_lhe logo_3_1 a_3_7 bóia amarrada às_3_1 barbas_3_7
e_3_3 de_3_4 inverno o_3_7 que_3_4 fazia_3
_1 trabalhava como_3_1 limpa_chaminés enfiava as_3_9 barbas_3_8 pelas chaminés abaixo
vasculhava vasculhava_3_2 o_3_8 pior
foi_3_1 que_3_5 certo_3_1 dia estando um_3_1 fogão aceso as_3_10 barbas_3_9 começaram
a_3_8 arder correu para_3_2 o_3_9 mar para
_3_3 as_3_11 pôr_3_2 de_3_5 molho sabem o_3_10 que_3_6 aconteceu vieram presos nas bar
bas_3_10 como_3_2 numa rede vinte
caranguejos trinta sardinhas e_3_4 um_3_2 tubarão
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/SUMMARY=TOTAL.

```

Reliability

Notes

Output Created	2008-10-28T23:19:08.492
Comments	
Input	Data
	C:\Users\Rui Silvestre\Documents\TESE\spss somatorio.sav
	Active Dataset
	DataSet1
	Filter
	<none>
	Weight
	<none>
	Split File
	<none>
	N of Rows in Working Data File
	143
	Matrix Input
	Matrix Input
Missing Value Handling	Definition of Missing
	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used
	Statistics are based on all cases with valid data for all variables in the procedure.

Notes

Syntax	<pre>RELIABILITY /VARIABLES=o_3_1 Homem das barbas_3_1 aquele homem_3_2 nunca_3_1 tinha_3_1 cortado as_3_1 barbas_3_2 elas cresceram até ao_3_1 peito até_3_2 à_3_1 barriga até_3_3 aos_3_1 pés até_3_4 arrastarem pelo chão quando_3_1 se_3_1 esquecia de_3_1 pôr o_3_2 cinto atava_as à_3_2 cintura para_3_1 não_3_1 lhe_3_1 caírem as_3_2 calças quando_3_2 queria varrer a_3_1 casa_3_1 não_3_2 precisava de_3_2 outra vassoura usava_3_1 as_3_3 barbas_3_3 quando_3_3 precisava_3_2 de_3_3 secar a_3_2 roupa estendia as_3_4 barbas_3_4 entre duas estacas no_3_1 quintal e_3_1 nelas pendurava as_3_5 camisas as_3_6 cuecas os_3_1 lençóis quando_3_4 a_3_3 neta o_3_3 vinha_3_1 visitar era_3_1 certo e_3_2 sabido que_3_1 pedia logo avozinho deixa_me saltar à_3_3 corda com_3_1 as_3_7 suas barbas_3_5 se_3_2 levava o_3_4 cão_3_1 a_3_4 passeio que_3_2 trela julgam que_3_3 usava_3_2 as_3_8 barbas_3_6 está_se mesmo a_3_5 ver_3_1 na_3_1 praia toda a_3_6 gente o_3_5 conhecia era_3_2 o_3_6 mais_3_1 famoso nadador_salvador se_3_3 havia alguém em_3_2 perigo atirava_lhe logo_3_1 a_3_7 bóia amarrada às_3_1 barbas_3_7 e_3_3 de_3_4 inverno o_3_7 que_3_4 fazia_3_1 trabalhava como_3_1 limpa_chaminés enfiava as_3_9 barbas_3_8 pelas chaminés abaixo vasculhava vasculhava_3_2 o_3_8 pior foi_3_1 que_3_5 certo_3_1 dia estando um_3_1 fogão aceso as_3_10 barbas_3_9 começaram a_3_8 arder correu para_3_2 o_3_9 mar para_3_3 as_3_11 pôr_3_2 de_3_5 molho sabem o_3_10 que_3_6 aconteceu vieram presos nas barbas_3_10 como_3_2 numa rede vinte caranguejos trinta sardinhas e_3_4 um_3_2 tubarão /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA /SUMMARY=TOTAL.</pre>	
Resources	Processor Time	0:00:00.140
	Elapsed Time	0:00:00.077

[DataSet1] C:\Users\Rui Silvestre\Documents\TESE\spss somatorio.sav

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	142	99,3
	Excluded ^a	1	,7
	Total	143	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,993	200

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
o_3_1	20,42	1551,663	,707	,993
Homem	20,36	1541,608	,879	,993
das	20,39	1546,226	,859	,993
barbas_3_1	20,30	1541,444	,693	,993
aquele	20,35	1541,833	,837	,993
homem_3_2	20,37	1542,392	,917	,993
nunca_3_1	20,38	1544,762	,839	,993
tinha_3_1	20,39	1544,679	,891	,993
cortado	20,29	1541,157	,689	,993
as_3_1	20,39	1549,602	,660	,993
barbas_3_2	20,32	1543,299	,685	,993
elas	20,37	1546,404	,686	,993
cresceram	20,15	1543,011	,496	,994
até	20,39	1546,694	,831	,993
ao_3_1	20,38	1546,564	,745	,993
peito	20,37	1544,560	,774	,993
até_3_2	20,39	1548,056	,751	,993
à_3_1	20,34	1551,502	,385	,994
barriga	20,32	1542,930	,700	,993
até_3_3	20,39	1545,858	,880	,993
aos_3_1	20,39	1545,317	,856	,993
pés	20,40	1547,675	,833	,993
até_3_4	20,39	1545,858	,880	,993
arrastarem	20,15	1542,018	,524	,994
pelo	20,40	1547,873	,820	,993
chão	20,37	1544,392	,817	,993
quando_3_1	20,37	1541,851	,903	,993
se_3_1	20,37	1544,220	,790	,993
esquecia	20,29	1542,434	,644	,993
de_3_1	20,42	1551,663	,707	,993
pôr	20,34	1542,367	,763	,993
o_3_2	20,40	1552,313	,540	,993

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
cinto	20,37	1543,879	,806	,993
atava_as	20,06	1546,301	,376	,994
à_3_2	20,32	1554,360	,246	,994
cintura	20,36	1543,579	,788	,993
para_3_1	20,41	1549,222	,803	,993
não_3_1	20,42	1551,237	,740	,993
lhe_3_1	20,37	1543,541	,859	,993
caírem	20,25	1541,336	,620	,993
as_3_2	20,37	1550,562	,510	,993
calças	20,33	1540,549	,815	,993
quando_3_2	20,38	1544,663	,844	,993
queria	20,35	1542,811	,794	,993
varrer	20,29	1542,334	,648	,993
a_3_1	20,41	1553,109	,535	,993
casa_3_1	20,39	1548,850	,704	,993
não_3_2	20,40	1550,838	,633	,993
precisava	20,25	1543,609	,555	,993
de_3_2	20,39	1549,872	,645	,993
outra	20,30	1543,021	,649	,993
vassoura	20,30	1541,756	,681	,993
usava_3_1	20,31	1542,371	,688	,993
as_3_3	20,37	1548,902	,593	,993
barbas_3_3	20,30	1542,408	,658	,993
quando_3_3	20,38	1544,975	,828	,993
precisava_3_2	20,27	1543,761	,577	,993
de_3_3	20,39	1546,523	,789	,993
secar	20,32	1542,346	,705	,993
a_3_2	20,41	1552,740	,560	,993
roupa	20,36	1544,331	,754	,993
estendia	20,32	1542,065	,734	,993
as_3_4	20,39	1549,418	,671	,993
barbas_3_4	20,33	1543,173	,709	,993
entre	20,36	1543,778	,779	,993
duas	20,37	1544,789	,797	,993
estacas	20,20	1542,419	,545	,994
no_3_1	20,37	1546,134	,699	,993
quintal	20,35	1541,294	,861	,993
e_3_1	20,39	1548,624	,718	,993
nelas	20,35	1543,677	,756	,993
pendurava	20,25	1541,747	,607	,993
as_3_5	20,39	1548,863	,660	,993
camisas	20,22	1543,576	,522	,994
as_3_6	20,32	1550,121	,418	,994
cuecas	20,15	1544,084	,463	,994
os_3_1	20,39	1547,191	,802	,993

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
lençóis	20,30	1541,146	,703	,993
quando_3_4	20,38	1542,989	,932	,993
a_3_3	20,41	1553,548	,505	,993
neta	20,34	1545,545	,631	,993
o_3_3	20,37	1551,782	,450	,993
vinha_3_1	20,33	1541,911	,760	,993
visitar	20,35	1541,845	,809	,993
era_3_1	20,39	1547,389	,790	,993
certo	20,33	1543,301	,704	,993
e_3_2	20,37	1550,716	,481	,993
sabido	20,27	1542,924	,605	,993
que_3_1	20,41	1549,775	,765	,993
pedia	20,27	1546,470	,485	,994
logo	20,35	1545,506	,675	,993
avozinho	20,25	1541,822	,613	,993
deixa_me	20,32	1541,466	,739	,993
saltar	20,35	1542,584	,804	,993
à_3_3	20,36	1553,664	,327	,994
corda	20,36	1542,955	,817	,993
com_3_1	20,40	1547,533	,842	,993
as_3_7	20,39	1549,459	,628	,993
suas	20,25	1548,230	,400	,994
barbas_3_5	20,32	1542,291	,725	,993
se_3_2	20,39	1545,331	,855	,993
levava	20,26	1544,237	,543	,993
o_3_4	20,39	1554,296	,361	,994
cão_3_1	20,37	1553,751	,337	,994
a_3_4	20,38	1554,039	,355	,994
passeio	20,12	1545,085	,424	,994
que_3_2	20,41	1549,775	,765	,993
trela	20,32	1541,551	,735	,993
julgam	20,18	1542,799	,514	,994
que_3_3	20,40	1548,597	,775	,993
usava_3_2	20,35	1544,823	,682	,993
as_3_8	20,41	1550,059	,745	,993
barbas_3_6	20,34	1541,743	,789	,993
está_se	20,22	1543,434	,526	,994
mesmo	20,37	1543,668	,853	,993
a_3_5	20,42	1553,649	,555	,993
ver_3_1	20,37	1544,860	,794	,993
na_3_1	20,39	1545,716	,889	,993
praia	20,32	1543,029	,696	,993
toda	20,35	1543,064	,757	,993
a_3_6	20,37	1547,413	,667	,993
gente	20,36	1543,750	,780	,993

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
o_3_5	20,40	1549,675	,706	,993
conhecia	20,34	1541,842	,785	,993
era_3_2	20,41	1549,548	,780	,993
o_3_6	20,41	1549,548	,780	,993
mais_3_1	20,39	1544,168	,920	,993
famoso	20,35	1541,674	,816	,993
nadador_salvador	20,30	1541,078	,720	,993
se_3_3	20,39	1545,331	,855	,993
havia	20,37	1542,576	,907	,993
alguém	20,35	1541,591	,848	,993
em_3_2	20,39	1545,785	,830	,993
perigo	20,34	1542,566	,755	,993
atirava_lhe	20,24	1542,680	,570	,993
logo_3_1	20,35	1544,201	,732	,993
a_3_7	20,35	1553,050	,331	,994
bóia	20,34	1543,388	,720	,993
amarrada	20,15	1542,765	,499	,994
às_3_1	20,30	1545,770	,537	,993
barbas_3_7	20,32	1541,951	,738	,993
e_3_3	20,39	1547,702	,772	,993
de_3_4	20,38	1547,769	,682	,993
inverno	20,36	1544,445	,748	,993
o_3_7	20,41	1549,222	,803	,993
que_3_4	20,41	1549,775	,765	,993
fazia_3_1	20,35	1542,284	,790	,993
trabalhava	20,32	1542,331	,705	,993
como_3_1	20,37	1546,150	,729	,993
limpa_chaminés	20,25	1541,194	,625	,993
enfiava	20,25	1544,598	,516	,994
as_3_9	20,40	1551,504	,591	,993
barbas_3_8	20,32	1542,147	,713	,993
pelas	20,35	1545,433	,656	,993
chaminés	20,26	1542,222	,609	,993
abaixo	20,34	1543,275	,725	,993
vasculhava	20,23	1541,740	,592	,993
vasculhava_3_2	20,24	1541,531	,606	,993
o_3_8	20,39	1551,473	,517	,993
pior	20,35	1542,343	,815	,993
foi_3_1	20,39	1547,999	,754	,993
que_3_5	20,40	1549,802	,698	,993
certo_3_1	20,35	1542,965	,761	,993
dia	20,42	1551,237	,740	,993
estando	20,21	1534,891	,523	,994
um_3_1	20,33	1548,195	,507	,993
fogão	20,29	1541,583	,674	,993

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
aceso	20,30	1543,106	,646	,993
as_3_10	20,35	1547,830	,553	,993
barbas_3_9	20,34	1541,800	,786	,993
começaram	20,32	1543,015	,696	,993
a_3_8	20,39	1549,047	,650	,993
arder	20,36	1542,941	,817	,993
correu	20,32	1542,161	,712	,993
para_3_2	20,39	1544,806	,884	,993
o_3_9	20,42	1551,237	,740	,993
mar	20,39	1545,686	,836	,993
para_3_3	20,37	1543,044	,884	,993
as_3_11	20,35	1552,726	,357	,994
pôr_3_2	20,32	1541,012	,756	,993
de_3_5	20,40	1549,348	,727	,993
molho	20,27	1542,300	,626	,993
sabem	20,33	1542,493	,736	,993
o_3_10	20,41	1551,364	,655	,993
que_3_6	20,42	1551,464	,723	,993
aconteceu	20,35	1542,284	,790	,993
vieram	20,30	1542,891	,641	,993
presos	20,28	1542,005	,648	,993
nas	20,35	1546,613	,626	,993
barbas_3_10	20,31	1541,620	,716	,993
como_3_2	20,38	1545,457	,802	,993
numa	20,30	1543,929	,616	,993
rede	20,32	1542,391	,721	,993
vinte	20,34	1541,899	,782	,993
caranguejos	20,23	1540,875	,619	,993
trinta	20,32	1543,168	,673	,993
sardinhas	20,32	1540,573	,773	,993
e_3_4	20,39	1545,716	,889	,993
um_3_2	20,41	1549,222	,803	,993
tubarão	20,33	1541,230	,787	,993

**Exmo. Sr. Presidente do Conselho Executivo
do agrupamento de Escolas**

Assunto: Pedido de autorização para realização de Investigação de Mestrado.

Frequento actualmente o VIII Mestrado de Educação Especial Na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, estando a iniciar a presente fase e investigação experimental, sob orientação do Professor Doutor Vítor Cruz.

O meu projecto de investigação tem como objectivo a construção de um instrumento de avaliação da fluência de leitura para alunos do 2º ano de escolaridade.

Como tal, venho por este meio solicitar a V. Exa. autorização para iniciar esta investigação junto dos alunos do 2º ano de escolaridade deste agrupamento, na certeza que será solicitada a colaboração dos professores, serão pedidas as autorizações necessárias aos encarregados de educação dos alunos que irão participar e que todos os encargos relacionados com este projecto ficarão sob a minha responsabilidade.

Na sequência do exposto, encontro-me ao dispor de V. Exa. para qualquer esclarecimento das questões teóricas e práticas que envolvem o projecto e a sua aplicação.

Certo da V/ atenção e compreensão para a necessidade e importância desta investigação, aguardo a resposta.

Com os meus Cumprimentos

Lisboa, 14 de Dezembro de 2007

Dados de contacto:

Tel. 96 477 5114

E-mail: ruidanielsilvestre@gmail.com

Exmo.(a). Sr.(a)

Encarregado de Educação

Assunto: Pedido de autorização para realização de Investigação de Mestrado.

Frequento actualmente o VIII Mestrado de Educação Especial na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, estando a iniciar a presente fase e investigação experimental, com a colaboração e concordância do Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento.

O meu projecto de investigação tem como objectivo a construção de um instrumento de avaliação da fluência de leitura para alunos do 2º ano de escolaridade. Como tal, venho por este meio solicitar a V. Exa. autorização para que o seu educando, a frequentar a turma do 2º ano de escolaridade, possa participar no referido projecto, na certeza que todos os dados serão anónimos e confidenciais e que esta participação não prejudicará, de forma alguma, o desenvolvimento, as aprendizagens e a avaliação do seu educando, pelo que se trata da aplicação de uma prova, feita por mim, para avaliação da fluência de leitura. Pelo contrário, a participação neste projecto poderá contribuir para o desenvolvimento das capacidades de leitura.

Este projecto decorrerá ao longo deste ano lectivo, não acarretando qualquer encargo para V. Exa.

Na sequência do exposto, encontro-me ao dispor de V. Exa. para qualquer esclarecimento das questões teóricas e práticas que envolvem o projecto e a sua aplicação.

Certo da V/ atenção e compreensão para a necessidade e importância desta investigação, junto envio autorização e aguardo a resposta.

Com os meus Cumprimentos

Lisboa, 7 de Dezembro de 2007

Dados de contacto:

Tel. 96 477 5114

E-mail: ruidanielsilvestre@gmail.com

Agrupamento de

Escola Básica do 1º ciclo nº

Autorização para participação no projecto

Eu, _____ Encarregado de Educação
de _____ aluno do 2º ano de
escolaridade, turma _____, autorizo o meu educando a participar, nas sessões
referentes ao projecto de avaliação de leitura, no ano lectivo 2007/2008.

Data: ____/Dezembro de 2007

Encarregado de Educação do aluno
